

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2010

JARMILA KRAUSOVÁ

UNIVERZITA KARLOVA

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

JARMILA KRAUSOVÁ

**VÝUKA ANGLICKÉHO JAZYKA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE
V KONTEXTU UČEBNÍCH KOMPETENCÍ**

**ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE PRIMARY SCHOOL IN THE
CONTEXT OF COMPETENCES FOR LEARNING**

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Hana Krykorková, CSc.

2010

Vypracovala:

Jarmila Krausová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat paní PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, cenné rady, podnětné připomínky a zejména za její vstřícný a milý přístup.

Děkuji také své dceři Zuzance za pomoc a podporu při psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že diplomovou práci jsem vypracovala samostatně a výhradně s použitím uvedené literatury, citovaných pramenů a dalších odborných zdrojů.

V Praze dne 14. 3. 2010

Podpis:

Anotace

Kompetence k učení je jednou z klíčových kompetencí, které jsou vymezeny rámcově vzdělávacími programy, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Rozvíjení kompetencí k učení v rámci učení se cizímu jazyku úzce souvisí s úrovní jazykových kompetencí učících se jedinců a jejich citem pro jazyk. Celý proces rozvoje žákových kompetencí je spjat s komplexním pohledem na žáka, na rozvoj jeho nejenom kognitivních schopností a dovedností, ale i na rozvoj jeho osobnostních a sociálních postojů.

Diplomová práce „Výuka anglického jazyka na základní škole v kontextu učebních kompetencí“ je rozdělena na tři části. První vychází z teoretických východisek učební a jazykové kompetence, druhá popisuje strategie učení se cizímu jazyku s důrazem na strategie metakognitivní a psychodidaktickou aplikaci metakognice ve školním prostředí. Třetí část prezentuje výsledky výzkumu prováděného na základní škole v hodinách anglického jazyka a zaměřeného na edukační aktivity rozvíjející kompetence k učení.

Annotation

The competency for learning is one of the key competencies which are set out within broadly educational programmes, are of supra-subject form and are attainable as a result of a comprehensive education. The development of competencies for learning while learning a foreign language is closely associated with the level of language competency of learning individuals and their feel for the language. The whole process of the development of a pupil's competencies is associated with a complex assessment of the pupil, with the development of not only his/her cognitive abilities and skills, but also the development of his/her personality-related and social attitudes.

The dissertation "English language teaching in the primary school in the context of competences for learning" consists of three parts. The first part covers theoretical outcomes of learning and language competence, the second part describes strategies for learning a foreign language with the emphasis on metacognitive strategy and psychodidactic application of metacognition in a school environment. The third part presents the results of research conducted in a primary school during English language lessons aimed at educational activities focused on developing of competencies for learning.

Klíčová slova

kompetence k učení, jazyková kompetence, komplexní pohled na žáka, cizojazyčné strategie, metakognitivní strategie, psychodidaktická aplikace metakognice, edukační aktivity zaměřené na rozvoj učebních kompetencí

Keywords

the competency for learning, language competency, complex assessment of the pupil, foreign language teaching strategies, metacognitive strategies, psychodidactic application of metacognition, educational activities focused on developing of competences for learning

Obsah diplomové práce

Úvod.....	9
I. Teoretická část.....	11
1. Vymezení pojmů kompetence a klíčové kompetence.....	11
1.1 klíčové kompetence	12
1.2 klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech	13
1.3 kompetence k učení	15
1.4 jazyková kompetence.....	15
první krátké zamyšlení.....	16
2. Rozvoj učební kompetence v procesu cizojazyčné výuky.....	18
2.1 cizojazyčná výuka v Evropské unii	18
2.2 cizojazyčná výuka v rámcově vzdělávacích plánech pro základní školy	19
2.3 výuka anglického jazyka na základní škole v kontextu klíčových kompetencí	21
3. Teoretická východiska cizojazyčné výuky	24
3.1 základní teorie osvojování jazyka.....	25
3.2 generativní teorie Noama Chomského.....	26
3.3 jazyková kompetence Noama Chomského	27
3.4 kritika generativní teorie	28
3.5 kognitivní lingvistika	29
3.5.1 osvojování jazyka	30
3.5.2 percepce řeči	31
3.5.3 jazyková produkce	31
4. Učení.....	33
4.1 důležitost komplexního pohledu na učení	33
4.2 definice učení	34
4.3 pojetí školního učení pod zorným úhlem nových teoretických konceptů	35
4.3.1 behaviorismus	35
4.3.2 teorie řízeného učení.....	36
4.3.3 nebehaviorismus	36
4.3.4 kognitivismus.....	37
4.3.5 teorie socializačního vývoje.....	40
4.3.6 konstruktivismus.....	40
4.3.7 instrumentální konceptualismus	42
4.4 proces učení	44
4.5 porozumění jako jedna z významných kategorií školního vzdělávání	46
4.6 motivace.....	50
4.6.1 osobnostní sféra potřeb žáků ve vztahu k jejich učební činnosti.....	51
4.6.2 ovlivňování učební motivace	55
4.6.3 komponenty v dynamice motivační připravenosti.....	57
4.6.4 autodeterminační teorie.....	57
4.6.5 motivace žáků základní školy ve výuce anglického jazyka.....	59
druhé krátké zamyšlení	60
5. Autoregulace.....	62
5.1 vymezení pojmu autoregulace, teoretické přístupy	63
5.2 předpoklady rozvoje autoregulace u žáků	65
5.3 edukační prostředí.....	65
5.4 individuální předpoklady žáků.....	66
5.4.1 osobnost jedince.....	66
5.4.2 „já“ jako aktér autoregulace.....	67
5.4.3 věk.....	68

5.4.4 myšlení a inteligence	68
5.5 vnější řízení a autoregulace.....	69
6. Metakognice.....	71
6.1 vymezení pojmu.....	71
6.2 pojetí metakognice v koncepcích inteligence	73
6.3 možnosti aplikace metakognitivních postupů ve vyučovacím procesu	74
6.4 rozvojetvorné programy.....	75
6.4.1 program instrumentálního obohacení (P. I. E.) Programme of Instrumental Enrichment.....	76
6.4.2 učení z textu a čtení s porozuměním.....	77
7. Kognitivní svébytnost	80
7.1 východiska tvořící základní referenční rámec kognitivní svébytnosti:	80
7.2 základní hlediska teoreticko metodologického rámce kognitivní svébytnosti:	81
7.3 připravenost učitele pro vytváření kognitivní svébytnosti žáka	81
7.4 připravenost žáka pro utváření své vlastní kognitivní svébytnosti	82
II. Teoretická speciální část	84
1. Strategie učení cizímu (anglickému) jazyku.....	84
1.1 vymezení pojmu strategie učení	84
1.2 strategie v kontextu kognitivního stylu, stylu učení a technik učení.....	85
1.3 strategie učení v lingvodidaktice (didaktice cizích jazyků).....	88
1.4 základní rysy strategií učení cizímu jazyku	88
1.5 co ovlivňuje používání strategií učení?	90
1.6 výzkum učebních strategií	91
2. Strategie učení cizímu jazyku dle R. L. Oxfordové.....	93
2.1 přímé strategie.....	93
2.1.2 paměťové strategie.....	93
2.1.3 kognitivní strategie	97
2.1.4 kompenzační strategie.....	100
2.2 nepřímé strategie.....	102
2.2.1 metakognitivní strategie.....	102
2.2.2 afektivní strategie.....	104
2.2.3 sociální strategie	105
3. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie.....	107
3.1 zásady metakognitivního nácviku.....	107
3.2 strategie metakognitivního nácviku	108
3.3 znalost kognitivních cílů	108
III. Empirická část.....	110
Úvod.....	110
1. Výzkumné nástroje	112
2. Road safety campaigne	114
2.2 výsledky minidotazníku, grafy	118
2.3 shrnutí	119
3. Present Continuous	120
(přítomný čas průběhový).....	120
3.1 průběh vyučovací hodiny a vlastní pozorování	121
3.2 výsledky minidotazníku, grafy	124
3.3 shrnutí	125
4. London – places of interests	126
4.1 průběh vyučovací hodiny, vlastní pozorování	127
4.2 výsledky minidotazníku, grafy	130
4.3 shrnutí	131

5. Can, can't	132
(umět, moci).....	132
5.1 průběh vyučovací hodiny, vlastní pozorování	133
5.2 výsledky minidotazníku:.....	136
5.3 shrnutí	137
6. Comparative and Superlative of adjectives	138
6.1 průběh hodiny, vlastní pozorování.....	139
6.2 výsledky minidotazníku:.....	142
6.3 shrnutí	143
8. Závěrečné shrnutí.....	145
9. Celkový závěr	149

Úvod

Jen **kvalitnějším vzděláním a výchovou** lze čelit globální krizi lidskosti, která je vyvolaná vzájemně propojenými faktory ekologickými, ekonomickými a etickými. Prioritou ve směřování lidstva totiž není technický pokrok, ale právě lidská dimenze tohoto pokroku. Není jistě náhodou, že již v 60. letech minulého století si tuto skutečnost uvědomil J. F. Kennedy, když konstatoval, že zatímco 19. století bylo stoletím páry, 20. století bylo stoletím atomové energie a elektroniky, **pak 21. století bude stoletím psychologie a pedagogiky** (Pelikán, 1995, s. 5). Člověk musí být vychováván, aby dokázal zvládnout to, co sám dosud vytvořil.

Jedním z významných problémů dneška se stává obsah vzdělávání, které má zvládat ohromnou záplavu informací. Nejde přitom jen o stanovení optimálního obsahu učiva, ale je třeba si také osvojit novou kulturu učení, vést žáky a studenty k používání efektivních strategií, k větší samostatnosti a převzetí zodpovědnosti za své učení, rozvíjení dovedností práce s informacemi, jejich hierarchizace a třídění, konstruování nových vědomostí. Velká pozornost našich pedagogických odborníků se dnes mnohem více než v minulosti obrací k formování osobnosti žáka, zvláště jeho mravních vlastností, humánních vztahů, ale i prosté lidské slušnosti. Z toho vyplývá nutnost komplexního pohledu na osobnost učícího se jedince.

Jedním z pilířů vzdělávání pro budoucnost vytyčenými UNESCO (1997) je „**učit se poznávat, osvojovat si názory pochopení světa, rozvíjet dovednosti učení se**“. Vzniká nové univerzální paradigma „celoživotního učení“, jehož předpokladem je především úspěšný rozvoj kompetencí k učení.

Většina z nás strávila ve školních lavicích podstatnou část svého života. Po celou dobu na nás byly kladeny požadavky, abychom se učili. Nikdo nám ovšem neporadil, jak. Bohužel tato situace se příliš nezměnila a přetrvává ve školách dodnes. Dobrou zprávou je, že tento stav se začal měnit, alespoň po teoretické stránce. V centru pozornosti již nestojí jen proces vyučování, osobnost učitele, ale i žák a žákovo učení.

Cílem této diplomové práce je vymezení pojmu kompetence k učení, jeho obsahu, popisu teoretických východisek nezbytných pro jeho pochopení, zamyšlení se nad tím, jak

docílit toho, aby žák deváté třídy odcházel ze základní školy s osvojenou a rozvinutou kompetencí k učení, jejíž nedílnou složkou je i příprava na celoživotní učení.

Termín učební kompetence v sobě zahrnuje množství dílčích složek. Do centra pozornosti je postaven učící se žák a jeho potřeby. Důraz je kladen na žákovu autoregulaci učení, na získání dovednosti naučit se učit, na převzetí zodpovědnosti za své učení a na motivaci žáka k učení a uspokojování jeho individuálních potřeb. V těchto souvislostech bych chtěla věnovat větší pozornost metakognitivní kompetenci, schopnosti poznat a pochopit vlastní myšlenkové postupy a proces učení a řídit je.

S učením se cizímu jazyku úzce souvisí pojem jazyková kompetence, termín, který je v současné době často používán, ať už odborníky v cizojazyčné literatuře nebo i v různých kurikulárních dokumentech, ale jeho význam není úplně přesně vymezen. Proto považuji za relevantní věnovat se v souvislosti s jazykovou kompetencí, základním teoriím osvojování jazyka a poměrně mladé vědní disciplíně kognitivní lingvistiky. V empirické části své práce se zaměřuji na rozvoje učebních kompetencí v konkrétních hodinách anglického jazyka. Jedná se o programy rozvíjení kognitivních schopností žáků, které mohou inspirovat další učitele v jejich práci.

I. Teoretická část

1. Vymezení pojmů kompetence a klíčové kompetence

Existuje mnoho definic a pokusů o vymezení významu pojmu kompetence. Řada odborníků v oblasti sociologie, pedagogiky, filosofie, psychologie i ekonomiky se pokoušela definovat pojem kompetence. Výsledky těchto snah ovlivnilo jejich vzdělání, kulturní a jazykové zázemí.

Tak například francouzský termín *compétence* se původně používal v kontextu odborné přípravy a označoval schopnost (způsobilost) vykonat určitý úkol. V posledních desetiletích pronikl do sféry všeobecného vzdělávání, v níž často značí určitou schopnost či potenciál účinně jednat v daném kontextu. Dnes již nemá význam pouhý poznatek sám o sobě, ale jeho uplatnění, využití. Podle P. Perrenauda (Eurydice, 2009) vytváření kompetencí znamená umožnit jedincům, aby mobilizovali, uplatňovali a zapojovali osvojené poznatky ve složitých, rozmanitých a nepředvídatelných situacích. Navrhuje tuto definici kompetence: „Kompetence je schopnost účinně jednat v určitém typu situací, schopnost založená na znalostech, která se však neomezuje jen na ně. Na sympóziu Rady Evropy o klíčových kompetencích navrhl J. Coolahan (1996), aby se na způsobilost a kompetence pohlíželo jako na „obecnou schopnost založenou na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, již jedinec rozvinul během své účinné účasti na vzdělávání“.

Z pohledu pedagogiky **„mít kompetenci“** znamená, **že žák či student (později i dospělý) je vybaven poměrně komplexním souborem schopností, vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak, že úspěšně zvládá ve škole, doma, později i v práci a osobním a rodinném životě. Můžeme tedy říci, že jedinec se dokáže v konkrétní situaci přiměřeně orientovat, mít motivaci, vykonávat úspěšně činnost a zaujmout určitý postoj.**

1.1 klíčové kompetence

Pojem klíčové kompetence zavedli Belz a Sigfried (2001) ve druhé polovině minulého století. Klíčové kompetence chápali jako „schopnost přesahující hranice povolání a profese“ a podali jejich následující klasifikaci:

- sociální kompetence
- kompetence ve vztahu k vlastní osobě
- kompetence v oblasti metod

V druhé polovině 20. století dochází k výrazným společenským změnám v celé Evropě.

Hlavním faktorem, který tuto transformaci podnítil, byla globalizace a její projevy v oblasti kultury, politiky, hospodářství i v oblasti životního prostředí. Prudce vzrostl technický pokrok, především v odvětví komunikací. Aby evropské země dokázaly rychle reagovat na nároky, jež na ně toto nové uspořádání světa klade, začaly prosazovat myšlenku, že znalosti jsou nejen cenným zdrojem ekonomického růstu, ale i hnací silou osobního a profesního rozvoje.

Holistický pohled na svět, globální, systémové chápání světa, a to z hlediska jak přírodního prostoru a času, tak i z hlediska lidského, se stal filozofickým východiskem, cestou, která umožnila najít paradigma vzdělávání pro 21. stol., vytyčit a formulovat „**čtyři pilíře vzdělávání pro budoucnost**“ (UNESCO, 1997):

- **učit se poznávat** - osvojovat si nástroje pochopení světa, **rozvíjet dovednosti učení se**
- **učit se jednat** - naučit se tvořivě zasahovat do svého prostředí
- **učit se být** - porozumět sám sobě, svému utváření v souladu s morálními hodnotami
- **učit se žít společně s ostatními** - umět spolupracovat, podílet se na životě společnosti

Opět se objevuje množství definic přicházejících s návrhy na vymezení pojmu klíčové kompetence. Z velkého množství těchto pokusů můžeme vyvodit především to, že neexistuje žádná univerzálně platná definice pojmu „klíčová kompetence“. Většina odborníků se alespoň shoduje na tom, že má-li si kompetence zasloužit přívlastek „klíčová“, musí být pro každého jedince nezbytná a prospěšná. Musí jedinci umožnit, aby se začlenil do společenských sítí a přitom si zachoval svoji nezávislost, byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Klíčové kompetence musí rovněž lidem

umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem (Eurydice, 2009).

1.2 klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech

Klíčové kompetence se začaly v různých podobách objevovat v kurikulárních dokumentech všech vyspělých zemí. Vstoupily tam v posledních 20 letech jako reakce na změny probíhající v životě jedince i na pracovním trhu v souvislosti s rozvojem informačních technologií a změnami společnosti. Tvůrci vzdělávacích politik v celém vyspělém světě se sjednotili v přesvědčení, že škola za vývojem společnosti začíná zaostávat a iniciovali procesy vedoucí k promýšlení úlohy vzdělávání ve 21. století. S tím souvisela i nová definice cílů vzdělávání, které byly odvozovány od vědomostí a dovedností a které jsou potřebné pro plnohodnotné uplatnění na pracovním trhu budoucnosti i v osobním a společenském životě v moderní společnosti. Tyto vědomosti a dovednosti jsou nejčastěji označovány jako klíčové kompetence.

Nové ekonomické, politické a vzdělávací trendy proměňující školy v zemích Evropské unie i v zemích OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj) se promítají do teorie a politiky školského vzdělávání i v naší republice. Je to patrné zejména v dokumentu, který představuje vizi dalšího rozvoje naší vzdělávací soustavy a to v **Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice tzv. Bílé knize**, vydané MŠMT v roce 2001 a v **Rámcových vzdělávacích plánech pro předškolní (RVP PV), základní (RVP ZV), gymnaziální (RVP GV)** a další vzdělávání, které jsou východisky pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), šitých již na míru každé konkrétní škole.

V **Národním programu rozvoje vzdělávání** jsou uvedeny obecné cíle vzdělávání, které se staly východiskem pro tvorbu rámcových vzdělávacích programů. Tento dokument je závazný pro všechny účastníky a je garantován státem.

„Bílá kniha“ hovoří na téma kompetencí takto : „**Klíčové kompetence zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích. K podpoře jejich rozvoje by měla přispět také změna stylu výuky ve školách, protože kompetence jsou založeny na aktivitách, nikoli pouze na vědomostech.**“

Hlavní tezí **rámcově vzdělávacích programů** je, že tyto nové dokumenty se nemají prioritně orientovat na obsahy vzdělávání, vztažené k osvojování poznatků u vzdělávajících se subjektů, nýbrž mají směřovat především k osvojování kompetencí žáků. Tím se má podporovat to, aby bylo dosaženo celkové změny charakteru výuky na všech stupních škol (Průcha, 2005, srov. s. 27). Pojem „kompetence“ a „klíčové kompetence“ je chápán jako „nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání“, jak tvrdí Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání 2001, s. 91). Dále vycházejí z koncepce celoživotního učení. Jedním z cílů základního vzdělávání je umožnit žákům **osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení.**

Cíle, jež jsou formulovány v RVP ZV vycházejí tedy z nové strategie vyučování, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Zásadní charakteristikou klíčových kompetencí je jejich přímé propojení se vzdělávacím obsahem jednotlivých vzdělávacích oblastí. Každá oblast svým vzdělávacím obsahem přispívá k osvojení a rozvíjení stanovených klíčových kompetencí a tento přístup posiluje také činnostní charakter tzv. očekávaných výstupů, které jsou součástí vzdělávacího obsahu a definují, k jakým vědomostem, dovednostem, popřípadě postojům a hodnotám by měli žáci na konci konkrétní etapy vzdělávání dojít. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány:

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální
- kompetence občanské
- kompetence občanské
- kompetence pracovní

Vyučovat cíleně ke klíčovým kompetencím vyžaduje zcela jiný systém plánování a hodnocení výuky, než byl běžně dosud realizován v českých školách. Situace je pro učitele o to obtížnější, že klíčové kompetence musí sami zapracovat do vyučovacích předmětů a nemají k tomu žádnou metodickou pomoc ani systematické vzdělávání. Jak připomíná Straková (2008) ve své dizertační práci, situace učitelů není komplikována pouze jejich nedostatečnou výbavou, ale ztěžuje ji rovněž skutečnost, že kurikulárním změnám nepředcházela celospolečenská debata o tom, jak by mělo vypadat vzdělávání v 21. století.

Řada dokladů svědčí o tom, že česká odborná a laická veřejnost není o potřebě změn v cílech vzdělávání přesvědčena a že záměrům reformy plně nerozumí. V situaci, kdy změna cílů nemá celospolečenskou podporu, je pro učitele obtížné investovat do něčeho, čemu sami nevěří a plně nerozumějí. Řada potíží je spojena právě s konceptem klíčových kompetencí. Objevuje se zde řada otázek, např. Jak vymezit kompetence žáků, aby byly objektivně měřitelné? Jak mají učitelé rozpoznat, že žák dosáhl určité kompetence? ¹

1.3 kompetence k učení

Podle RVP ZŠ na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

1.4 jazyková kompetence

Úspěšnost zvládnutí jazyka závisí ve značné míře také na jazykových kompetencích, tzn. schopnostech žáka rozumět mluvenému i psanému slovu a na kvalitě jeho verbálního vyjádření.

¹ RNDr. Jiří Herman, Ph.D., ředitel Gymnázia Brno, třída Kapitána Jaroše 14, se zamýšlí nad nároky, které školská reforma klade na učitele. Tvrdí, že „.....vytvořit ŠVP není jednoduché, neboť čeští učitelé nejsou pro tuto práci školeni. Během tvorby školního vzdělávacího programu narazili na spousty problémů a výrazná byla též časová náročnost tvoření.“ (VÚP, 2007)

Jazyk lze chápat jako kognitivní a komunikační kód, který užívá určité znaky a symboly. Rozvoj jazykových kompetencí i jejich užívání je závislý na interakci vrozených dispozic a na kvalitní stimulaci tj. na schopnosti učení, na inteligenci a na zkušenosti. Řeč, mluvenou i psanou, lze chápat jako konkrétní jazykovou dovednost (Vágnerová, 2005).

Společný evropský referenční rámec (SERR, 2002) vymezuje hlavní komponenty jazykové kompetence jako znalost formálních prostředků, na jejichž základě mohou být konstruovány a formulovány správně vytvořené a smysluplné výpovědi a schopnost tyto prostředky užívat.

„S jazykovou kompetencí úzce souvisí jazykový cit a jazykový úzus, jež zahrnují znalosti a pochopení principů, kterými se řídí uspořádání a užívání jazyků a které umožňují, aby nová zkušenost byla začleněna do uspořádaného systému a pojata jako jeho obohacení. Následkem toho pak nově začleněná jazyková skutečnost může být snadněji začleněna a využívána a ne negována jako ohrožení studentova doposud vytvořeného lingvistického systému, o kterém se má za to, že je normální a přirozený“ (SERR, 2002, s. 109).

první krátké zamyšlení

Po pečlivém prostudování definic učební a jazykové kompetence jsem zjistila, že se jedná o témata velmi široká, obsahující množství dílčích složek a vycházející z mnoha teoretických východisek. V této práci bych se tedy chtěla zaměřit na oblasti a teoretická východiska, které považuji ze svého pohledu učitelky základní školy za nejvýznamnější, ale zdaleka nebude tento výčet vyčerpávající.

V poslední době se ve své práci i ve svém studiu setkávám s výrazným zaměřením pozornosti na osobnost dítěte. Dítě je, podobně jako kdysi na počátku minulého století, postaveno do centra dění. Zajímáme se o rozvoj jeho osobnosti, o uspokojování jeho individuálních potřeb, snažíme se zaujmout holistický pohled na jeho rozvíjející se osobnost, který přesahuje oblast kognitivního vývoje, poznávacích potřeb a činností. Do rámcových vzdělávacích plánů je zařazeno téma „Osobnostní a sociální vývoj žáka“, které se zabývá rozvojem klíčových životních (osobnostních a sociálních) dovedností pro každý den. Na druhou stranu ale dochází k poklesu znalostní úrovně žáků, snižuje se jejich obecný kulturní

rozhled, žáci nejsou motivováni k učení, snižují se nároky učitelů na jejich znalosti. Tak trochu se zapomíná na **vzdělávací** funkci školy, na rozvíjení učební kompetence žáků. A to je hlavní důvod, proč jsem si vybrala toto téma.

Jsou žáci, kteří ve škole selhávají jen z toho důvodu, že se nenaučili využívat svých schopností, potencialit k učení. Nedaří se jim učit se efektivně a překonávat překážky v učení. Tyto děti potřebují odbornou pomoc nás učitelů, abychom jim pomohli nalézt způsoby, jak dosahovat úspěchů v učení. Role učitele je nezastupitelná a vyžaduje alespoň základní orientaci v oblasti psychologie učení, otázek motivace žáka, nasměrování žáka k řízení svého vlastního učení, převzetí zodpovědnosti za něj, používání metakognitivních strategií a neposlední řadě k nastartování procesu celoživotního vzdělávání.

V následující části své práce považuji za nezbytné věnovat pozornost třem oblastem. První z nich je **rozvoj cizojazyčné výuky** v rámci reformačních snah Evropské unie a v důsledku společenských, ekonomických, politických změn nastolených ve státech Evropské unie koncem minulého století a jejich promítnutí do základních kurikulárních dokumentů evropské i státní úrovně. Další oblastí mého zájmu budou **teoretická východiska cizojazyčné výuky** a krátké pojednání o vědní disciplíně **kognitivní lingvistiky**, zabývající se vývojem jazyka a lidské mysli. V následující kapitole podám základní informace o **procesu učení**, vysvětlím nezbytnost **komplexního pohledu** na učení, zmíním teorie, které považuji za důležité pro tuto práci a věnuji pozornost **kategorii porozumění**, jako zastřešujícímu pojmu I. kognitivní úrovně. Motivovat žáky k učení na druhém stupni základní školy v současné době je nesnadné a mnohdy vyžaduje téměř nadlidské úsilí. Výstižná mi připadají slova Heluse (2004, srov. s. 65), který hovoří o tzv. medializovaném dětství, kdy děti tráví u televizní či počítačové obrazovky většinu svého volného času, ztrácejí schopnost jednak citlivosti pro to, co se děje v reálném životě a jednak ztrácejí schopnost koncentrace třeba na poklidné vyprávění nebo výuku ve škole. Pro učitele je tedy čím dál nesnadnější tyto děti zaujmout, motivovat. Proto v poslední kapitole této části se budu věnovat otázkám motivace ve školním prostředí.

2. Rozvoj učební kompetence v procesu cizojazyčné výuky

2.1 cizojazyčná výuka v Evropské unii

Evropská unie (EU) vede svou jazykovou politiku podle motta „Jednota v rozmanitosti“. Jazyková politika EU podporuje mnohojazyčnost a jejím cílem je, aby každý občan EU uměl kromě svého rodného jazyka hovořit alespoň dvěma cizími jazyky (Rok 2001 – Evropský rok jazyků, 1999) .

Cizojazyčnou výuku modifikuje formou doporučení v různých dokumentech především **Rada Evropy**, která se již dlouhodobě věnuje nejzávažnějším aspektům cizojazyčné výuky. V minulých letech předložila veřejnosti dokument, který je výsledkem dlouhodobého projektu. V tomto dokumentu s názvem **Společný evropský referenční rámec pro výuku jazyků** (SERR) jsou specifikovány cíle jazykového vzdělávání a také prostředky k dosažení těchto cílů. Jeho význam spočívá v tom, že překonává bariéry v komunikaci mezi odborníky. Příčinou těchto bariér je existence různých vzdělávacích systémů v rámci Evropy. Dokument má přispět k dosažení srovnatelných programů jazykového vzdělávání a jeho certifikace.

Na samém začátku autoři předepisují zcela zásadní formulaci, která jednoznačně vymezuje tento dokument jako **doporučení** a nikoli jako **závaznou normu**: „Účelem **Společného evropského referenčního rámce** (SERR) **není vytyčovat cíle, které mají jeho uživatelé sledovat, či určovat metody, které by měli používat. ...Přichází s otázkami, nikoli s odpověďmi**“ (SERR, 2002).

Primární cíl Společného evropského referenčního rámce, pokud jde o vlastní jazykovou výuku je souhrnně formulován takto: „Snahou Rady Evropy je zlepšit kvalitu komunikace mezi Evropany s různým jazykovým a kulturním zázemím. Důvodem je to, že lepší komunikace vede k volnějšímu pohybu a přímějšímu kontaktu, což zase vede k lepšímu porozumění a užší spolupráci“ (SERR, 2002).

Naprosto jednoznačně je formulován cíl cizojazyčné výuky v novém evropském kontextu, což je vyjádřeno klasickými pedagogickými pojmy, cíl výchovně vzdělávací, tedy

výuka cizímu jazyku spojená s výchovou a formováním osobnosti žáka. V této souvislosti autoři předkládají k zamyšlení řadu otázek např.:

- Co se potřebují studenti naučit, aby byli schopni dosáhnout těchto cílů užíváním jazyka?
- Co je vede k tomu, aby se učili?
- Jaký mají studenti přístup k učebnicím a příručkám – slovníkům, gramatikám, audiovizuálním pomůckám, počítačům, počítačovým programům atd.
- Kolik času si mohou dovolit, či chtějí, jsou schopni učení věnovat? (SERR, 2002)

Konečně došlo k vymezení úrovní vědomostí a dovedností v cizích jazycích na jednotlivých stupních našeho školského systému, aby byly tyto úrovně mezinárodně kompatibilní. Legislativní přijetí SERR pro jazyky je považováno za skutečně historickou událostí ve výuce cizích jazyků. Pro každého učitele je důležité seznámit se se všemi úrovněmi SERR pro jazyky včetně toho, co je to tzv. **Evropské jazykové portfolio**.

Evropské jazykové portfolio bylo vytvořeno a ověřeno oddělením lingvistické politiky Rady Evropy ve Štrasburku v letech 1998 až 2000. Na celoevropské úrovni bylo zavedeno v průběhu Evropského roku jazyků v roce 2001 jako nástroj podporující jazykovou a kulturní rozmanitost.

Evropské jazykové portfolio je dokument, do něhož si lidé, kteří se učí, nebo se učili nějakému jazyku (ve škole či mimo školu), zaznamenávají výsledky svého učení. Portfolio obsahuje jazykový pas, jazykový životopis a dossier (soubor dokladů).

Společný evropský referenční rámec pro jazyky vymezuje kompetence **komunikativní**, které vznikly propojením dílčích komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické a **všeobecné** (předpokládající znalost sociokulturního prostředí a reálií zemí, ve kterých se studovaným jazykem hovoří) jako cílové kompetence jazykové výuky.

2.2 cizojazyčná výuka v rámcově vzdělávacích plánech pro základní školy

Požadavky na vzdělávání v cizích jazycích formulované v RVP ZV vycházejí ze **Společného evropského referenčního rámce pro jazyky**, který popisuje, co se musí žák (student) naučit, aby mohl v cizím jazyce komunikovat a jaké znalosti musí rozvíjet, aby byl

schopen účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec definuje úrovně ovládání jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stadiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta. Základní školy se týkají úrovně A1 a A2.

- **Úroveň A2:** Žák rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnáléhavějších potřeb.
- **Úroveň A1:** Rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a umí tyto výrazy a fráze používat. Umí představit sebe a ostatní a klást jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky umí odpovídat. Dokáže se jednoduchým způsobem domluvit, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu/jí pomoci.

Obsah základního vzdělávání je v RVP ZV rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Cizí jazyk je zařazen do oblasti **Jazyk a jazyková komunikace**. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými obory. Oblast Jazyk a jazyková komunikace je tvořena obory **Český jazyk a literatura**, **Cizí jazyk** a **Další cizí jazyk**.

Žáci na konci 1. stupně ovládají podle RVP ZV (2005) následující učivo:

- pravidla komunikace v běžných každodenních situacích: pozdrav, poděkování, představování
- jednoduchá sdělení: adresa, blahopřání, pozdrav a dopis z prázdnin, omluva, žádost
- tematické okruhy: domov, rodina, škola, volný čas a zájmová činnost, oblékání, nákupy, příroda a počasí, tradice a zvyky, svátky, důležité zeměpisné údaje
- slovní zásoba a tvoření slov: synonyma, antonyma, význam slov v kontextu
- základní gramatické struktury a typy vět, základy lexikálního principu pravopisu slov: věta jednoduchá, tvorba otázky a záporu, pořádek slov ve větě“

Žáci na konci 2. stupně ovládají podle RVP ZV (2005) následující učivo:

- jednoduchá sdělení: oslovení, reakce na oslovení, pozdrav, přivítání, rozloučení, představování, omluva, reakce na omluvu, poděkování a reakce na poděkování, prosba, žádost, přání, blahopřání, žádost o pomoc, službu, informaci, souhlas/nesouhlas, setkání, společenský program
- základní vztahy: existenciální (Kdo?), prostorové (Kde? Kam?), časové (Kdy?), kvalitativní (Jaký? Který? Jak?), kvantitativní (Kolik?)
- tematické okruhy: domov, rodina, bydlení, škola, volný čas a zájmová činnost, osobní dopis, formulář, dotazník, sport, péče o zdraví, stravování, město, oblékání, nákupy, příroda, počasí, člověk a společnost, cestování, sociokulturní prostředí příslušných jazykových oblastí a České republiky
- slovní zásoba a tvoření slov
- gramatické struktury a typy vět, lexikální princip pravopisu slov

Cizí jazyk a **Další cizí jazyk** přispívají k chápání a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovanou mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa (RVP ZV, 2005).

Vzdělávací obor **Cizí jazyk** má týdenní časovou dotaci 3 hodiny a je zařazen povinně do 3.– 9. ročníku. Podle zájmu žáků a se souhlasem rodičů je možné začít s výukou i v nižších ročnících. Přednostně musí být žákům nabídnuta výuka anglického jazyka.

Vzdělávací obor **Další cizí jazyk** je zařazen jako volitelný, škola má za povinnost jej nabídnout všem žákům nejpozději od 8. ročníku, časová dotace je v rozsahu minimálně 6 hodin.

2.3 výuka anglického jazyka na základní škole v kontextu klíčových kompetencí

Cílem jazykové výuky podle RVP ZV by neměla být výuka gramatiky, výuka slovíček a bezduchá reprodukce naučených textů, ale právě rozvoj klíčových kompetencí. Pro názornost uvádím, klíčové kompetence, které jsou implementovány a rozvíjeny v anglickém jazyce na naší škole, ZŠ Veronské náměstí, v Praze 10, kde učím již řadu let. V době, kdy jsme ŠVP u nás na škole tvořili, jsme neměli jasné a přesné povědomí o tom, co jednotlivé

kompetence obsahují, jak jsou vymezeny. Z následujících řádků je patrné jednak, jak se některé kompetence vzájemně prolínají (např. kompetence pracovní a k učení, kompetence komunikativní a k řešení problémů) a jednak, že některé kompetence nejsou správně obsahově naplněny (např. dovednost „vyhledávat informace na internetu a v dalších zdrojích“, uvedenou v kompetencích komunikativních, bych dnes spíše zařadila do kompetencí k učení). Svědčí to o tom, co jsem již zmiňovala výše, že pedagogičtí pracovníci nebyli náležitě informováni o kurikulární reformě a ani dostatečně proškoleni.

1. Kompetence k učení

- učíme děti pozorně a pečlivě přečíst zadání a pracovat v rámci jejich možností
- podporujeme skupinovou práci, kdy vedeme děti k tomu, aby si vzájemně pomáhaly
- důraz klademe na včasné dokončování práce ve vymezeném čase, na plánování a organizování dané činnosti
- učíme je samostatnosti, tvořivosti a aktivitě, kterou vždy pozitivně hodnotíme
- na zadaných miniprojektech, projektech a dalších samostatných úkolech si ověřujeme jejich nabyté poznatky v praxi
- zdůrazňujeme nutnost komunikovat v cizím jazyce
- připravujeme je na nezbytnost celoživotního vzdělávání
- uplatňujeme individuální přístup k dětem s poruchami učení, se slabým prospěchem i k dětem nadaným

2. Kompetence sociální a personální

- formou skupinové práce v žácích podporujeme spolupráci a vzájemnou pomoc při týmové práci
- usilujeme o to, aby byli schopni střídát role ve skupině a každý se do společné práce zapojil v co největší míře
- při práci navozujeme tvůrčí a příjemnou atmosféru
- vedeme je k zdravé sebekritice, sebehodnocení
- snažíme se, aby dokázali případnou kritiku přijmout

3. Kompetence občanské

- seznamujeme žáky s našimi tradicemi, kulturou anglicky mluvících zemí
- tím v nich podporujeme respekt k individuálním rozdílům kultur a národností a odpor k rasismu, xenofobii a nacionalismu

- v rámci konverzace s dětmi diskutujeme o globálních problémech a o zdravém životním stylu
- učíme je nezaleknout se problému či neznámé situace

4. Kompetence pracovní

- důsledně vyžadujeme dokončení započaté práce či odevzdání zadané práce v daném termínu
- učíme děti stavět se zodpovědně k práci a plnit i méně atraktivní úkoly (gramatická cvičení apod.)
- podporujeme schopnost ohodnotit vlastní práci a prezentovat ji ostatním
- vedeme děti k tomu, aby se nestyděly před ostatními prezentovat svou práci
- učíme žáky v praxi zužitkovat získané vědomosti, zkušenosti a dovednosti
- podporujeme aktivitu a snahu vymýšlet jednoduché úkoly pro ostatní
- dbáme na úpravu sešitů, zejména slovníčku

5. Kompetence komunikativní

- dbáme na to, aby žáci uměli komunikovat ústní i písemnou formou a aby se nebáli v cizím jazyce hovořit a správně diskutovat.
- učíme je vhodně reagovat v běžných denních situacích a k reprodukci jednoduššího textu
- do výuky zařazujeme různé typy textů, záznamů a obrazových materiálů
- učíme je vyhledávat informace na internetu a v dalších zdrojích
- učíme je pracovat s cizojazyčným slovníkem
- aktivně je motivujeme k prezentaci vlastní tvorby (výstavy projektů a seminárních prací v prostorách školy)

6. Kompetence k řešení problémů

- zařazováním skupinových prací v dětech podporujeme týmovou spolupráci
- do výuky zařazujeme modelové situace, kdy si žáci v praxi procvičí získané vědomosti
- tím u nich eliminujeme ostych komunikovat v cizím jazyce
- vedeme děti k uvědomění si svých chyb, jak ve výslovnosti, tak v písemném projevu

3. Teoretická východiska cizojazyčné výuky

Výzkumy realizované v posledních letech ukazují, že při výukových aktivitách děti inklinují k těm, které vedou k osvojení si jazyka, raději než k těm, kde se učí. To znamená, že dříve „pochytí“ jazyk implicitně, než když se jej musí učit jako systém pravidel. Opakem jsou však dospělí, kteří upřednostňují explicitně daná pravidla, která se mohou učit z paměti. Jak se ale vůbec jazyk učíme a získáváme dovednost hovořit? Podívejme se na základní teorie učení se druhému jazyku. Existují dva základní proudy, na kterých byly založeny teorie učení se druhému jazyku, a to jsou nativisté a ne-nativisté. Nativisté věří ve vrozené dispozice jedince naučit se jazyk. Naopak ne-nativisté (empiristé) tomuto oponují teorií, že vrozené jsou pouze dispozice učit se, ale jazyk se učí vědomě a napodobováním okolí.

V historii vyučování se střetávaly protikladné tendence. Stručně řečeno na jednom pólu stály teorie, které kladly důraz na pamětní osvojování jazykových prostředků, na mechanický dril a které zanedbávaly uvědomělý přístup k osvojování jazyka a na opačném pólu stály teorie, jež zdůrazňovaly tvořivý a kognitivní faktor při osvojování jazyka.

Zastánci prvního přístupu opírajícího se o behaviorismus tvrdí, že dítě musí slyšet nebo vidět větu dříve, než ji může samo vytvořit. Na druhé straně Chomsky, Jakobovits, Miller aj. jsou přesvědčeni, že se člověk neučí jednotlivým řadám slov, nýbrž pravidlům, jak tyto řady slov vytvářet, že hlavními znaky tohoto užívání jazyka ovládaného pravidly je pružnost a svoboda volby a že tato volba se děje na hlubší úrovni, než jsou povrchové vztahy mezi větami a konečně, že zahrnuje velmi složitý analytický postup, který nejlépe vysvětluje teorie generativní gramatiky. Právě těmito znaky je umožněno a vysvětleno tvůrčí užívání jazyka, který je podle Chomského v podstatě nezávislý na podnětech, je vnitřní, ovládaný pravidly a abstraktní. Osvojování gramatiky se neděje jen zkušeností a cvikem, jak tvrdí behavioristé, nýbrž prostřednictvím intelektuální dispozice, která je nezbytným předpokladem pro osvojení jazyka a je jednak vlastní pouze člověku jako druhu, jednak společná všem lidem. Podle mentalistů neimituje dítě syntaktické struktury ani je neprocvičuje. Spíše objevuje pravidla, vniká do kódu komunikace dospělých. Proto je osvojení pravidel při učení se jazyku nejdůležitější, ať už jde o jazyk mateřský nebo cizí (Liškař, 1978).

Úspěšnost zvládnutí jazyka závisí ve značné míře také na jazykových kompetencích, tzn. schopnostech dítěte rozumět mluvenému i psanému slovu a na kvalitě jeho verbálního vyjádření.

Jazyk lze chápat jako kognitivní a komunikační kód, který užívá určité znaky a symboly. Rozvoj jazykových kompetencí i jejich užívání je závislý na interakci vrozených dispozic a na kvalitní stimulaci tj. na schopnosti učení, na inteligenci a na zkušenosti. Řeč, mluvenou i psanou, lze chápat jako konkrétní jazykovou dovednost (Vágnerová, 2005).

3.1 základní teorie osvojování jazyka

U otázky, jak dochází k osvojování jazyka, narážíme na kontroverzi mezi empirismem a nativismem. Jedná se o problém, zda naše jazyková kapacita je vrozená, nebo zda se ji učíme na základě vlivů prostředí. Například v behavioristických teoriích jazyka, za jejichž hlavního představitele je považován Skinner, se vychází z toho, že dítě přichází na svět jako „tabula rasa“ a tedy nedisponuje žádnými predispozicemi. Naučení jazyku vysvětluje v paradigmatu klasického a instrumentálního podmiňování. Slovo „pít“ se může naučit jako podmíněný podnět spojený s nepodmíněným podnětem v podobě láhve. Pokud jsou oba podněty dostatečně dlouho anebo s dostatečnou frekvencí vnímány společně a zároveň, je vyslovení slova „pít“ odměňováno a tato odměna prožívána jako důsledek vyslovení slova. Velkou roli zde určitě hraje imitace a porozumění na straně dítěte a reakce rodičů či dalších osob, které dítě chválou či pokáráním selektivně posilují (Schwarzová, 2009).

Schwarzová (2009) také poukazuje na empirický výzkum, který ukázal, že chování rodičů má na jazykový vývoj dítěte malý vliv. Slova a struktury, které se v jazyce dospělých vyskytují velmi často, by se podle behavioristů měly osvojovat nejdříve. Tak tomu ale není. Dospělí, alespoň v prvních letech života, neopravují gramaticky chybné výroky dětí, poněvadž se soustředí spíše na obsah a intence, jež jsou těmito výroky vyjadřovány. Děti produkují jazykové struktury, které ve svém okolí nemohly slyšet, které jsou ovšem zjevně konstruovány na základě určitých pravidel. Tyto argumenty naznačují, že dítě je vybaveno predispozicemi pro schopnost osvojení jazyka.

3.2 generativní teorie Noama Chomského

Naprosto zásadní obrat do psycholingvistiky v 50. letech přinesla generativní (mentalistická) teorie Chomského, která explicitně odmítla metodologická východiska behaviorismu, zejména stanovisko, že užívání jazyka je výsledkem „pouze“ procesu učení. Generativismus stavěl na zcela opačných předpokladech: zásadní důležitost přikládal vrozeným předpokladům užívání jazyka, jazyk chápal jako mentální jev. Chomsky maximálně akcentoval dříve známý předpoklad, že k vrozeným biologickým a psychickým dispozicím člověka patří vysoce specializovaný mechanismus umožňující osvojování a užívání jazyka. Ve spolupráci s psychology pak postuloval hypotézu, že struktura každého jazyka je tímto mechanismem z velké části determinována, takže studium jazykové struktury je prostředkem k poznávání vrozeného mechanismu. Nejsilnějším argumentem o vrozeném mechanismu byla rychlost a snadnost, s jakou si dítě jazyk osvojí přes veškerou jeho složitost (Nebeská, 1992).

Podle Chomského má tedy každý člověk vrozenou schopnost k ovládnutí gramatiky kteréhokoli jazyka. Tato schopnost pravděpodobně vyplývá z možnosti vytvářet v mozku určitá spojení a vztahy. Jakmile dítě zvládne daný jazyk, může vytvářet nekonečné množství vět tohoto jazyka. Když normální dítě slyší ve svém okolí stále se opakující věty určitého jazyka, zvolí si takový gramatický systém, který je nejvhodnější pro příslušný jazyk. Chomsky zde přirovnává dítě k počítači, který rovněž z mnoha možností jich využívá v každém programu pouze omezený počet (Černý, 1980).

Vrozenou schopnost dítěte k ovládnutí gramatiky Chomsky nazývá „**univerzální gramatikou**“. Univerzální gramatika není naučená, je výchozím stavem, v mysli dítěte ještě předtím, než si začne vytvářet gramatiku jazyka mateřského (mentální gramatiku). Právě na základě vrozené univerzální gramatiky dítě intuitivně a relativně snadno abstrahuje z řeči, kterou slyší, systémové vlastnosti své mateřštiny. Dítě je na jazyk připraveno, je univerzální gramatikou vedeno. Mentální gramatika je již gramatikou konkrétního jazyka, je to více méně nevědomá, intuitivní znalost, která dítěti umožňuje rozumět větám s různými syntaktickými strukturami a tvořit věty, které nikdy neslyšelo. Například dítě bosenské matky a bosenského otce odvezené do Anglie a vychovávané anglicky mluvícími náhradními rodiči bude mít za svůj mateřský jazyk angličtinu. To, že se narodilo lidem v zemi s jiným mateřským jazykem, neznamena, že by nemohlo mít za mateřský jazyk země, ve které vyrůstá. Z této zkušenosti

se vyvozuje, že dítě se rodí pouze s předpřipravenou univerzální gramatikou, která může být zaplněna libovolným jazykem, jinými slovy, žádné dítě se nerodí s dispozicí mluvit určitým jazykem.

3.3 jazyková kompetence Noama Chomského

Pojem „jazyková kompetence“ je rozvíjen lingvisty od 60. let 20. století, kdy jej poprvé použil americký lingvista Noam Chomsky. Nejedná se však o absolutní novinku. Jistou obdobu tohoto učení nalezneme již na přelomu 19. a 20. století v učení často zmiňovaného a pro moderní lingvistiku velmi významného Ferdinanda de Saussure. Základními pojmy Chomského generativní teorie jsou **jazyková kompetence a jazyková performance**. Jazykovou kompetencí se rozumí neuvědomovaná (intuitivní) znalost jazyka, mentální realita, která tvoří podklad aktuální verbální činnosti – jazykové performanci. Důležitou součástí generativní teorie je hypotéza, podle níž existuje jednoznačná korespondence mezi jazykovou kompetencí a jazykovou performancí. Kompetence se v procesu performance zrcadlí, tedy performance je prostředkem, který umožňuje intuitivní znalost jazyka popsat a vyložit.

Studovat kompetence jazyka znamená studovat jazyk jako kognitivní systém, který je kódován v lidském mozku (mysli). Chomsky pro tento systém zavedl pojem **I-jazyk** (internalized language – interní jazyk). I-jazyk umožňuje lidem mluvit svým rodným jazykem a rozumět mu. Spolu s pojmem I-jazyk je třeba uvést i pojem **E-jazyk**, jak jej zavedl Chomsky. E-jazyk (externí jazyk) označuje mluvčím aktuálně pronášené věty nebo věty jakkoliv internalizované, tj. vytvořené a uložené na jakémkoliv typu média. Lingvistika není schopná zkoumat tento I-jazyk přímo, protože žádný z rodilých mluvčích neumí přesně analyzovat, v jakém stavu se jeho/její mysl nachází, když dochází k tvorbě vět. Proto se lingvistická zkoumání provádí nepřímou. Nejčastěji se využívá metoda, pomocí které se lingvisté dotazují mluvčích na jejich intuice o gramatice a interpretaci daného jevu. Tyto intuice jsou součástí jazykové kompetence uložené v mysli každého mluvčího.

3.4 kritika generativní teorie

Zatímco modelování jazykové kompetence metodou generativní gramatiky bylo alespoň v období vrcholného generativismu považováno některými badateli za adekvátní, modelování jazykové performance vzbuzovalo od začátku spíše rozpaky. Úsilí začlenit generativní gramatiku do modelu jazykové performance bylo v zásadě neúspěšné. Vztah mezi jazykovou kompetencí a jazykovou performancí byl komplikován i tím, že kompetence byla vázána na ideálního mluvčího, který žije v homogenním jazykovém společenství (Nebeská, 1992).

Kritické připomínky se netýkaly jen absence sémantiky v původním generativním modelu, která vedla k zavedení pojmu hloubková struktura věty a vzniku generativní sémantiky, ale především vytýkaly generativismu naprosté potlačení komunikační funkce jazyka.

Např. Hymes se domnívá, že Chomského vidění kompetence a performance je příliš zúžené a nepopisuje chování jazyka jako celku. Chomského pojetí kompetence je podle ně příliš idealizované a nemůže tak popsat skutečný jazyk. Jeho lingvistická teorie představuje jakousi „rajskou zahradu“. Podle Hymese tedy nekoresponduje s realitou. Chomsky totiž nepočítá se sociokulturními faktory. Své poznatky nakonec Hymes shrnuje do názoru, že lingvistická teorie právě se sociokulturními faktory počítat musí.

Hymes vysvětluje, že kompetence v sobě obsahuje sociokulturní dimenzi. Uživatel jazyka má být schopen na základě své sociální zkušenosti posoudit konkrétní situaci a tomu přizpůsobit svůj projev. Nazývá ji „**kompetence pro užití**“ (competence for use). Poukazuje tak na existenci ještě jiných pravidel, než jsou pravidla gramatická. Bez znalosti těchto pravidel obsahujících naši sociokulturní zkušenost by nám pouhá gramatická pravidla nebyla nic platná.

Pokud však takto pojatou kompetenci porovná s teorií kompetence a performance Chomského, kde performance je vysvětlena jako aktuální užití jazyka v konkrétní situaci a kompetence chápána jen jako gramatická kompetence, dochází k závěru, že se stále jedná o kompetenci. Hymes chápe pojem kompetence v mnohem širším významu. Přichází s pojmem **komunikativní jazyková kompetence**, která v sobě obsahuje složku gramatickou

(respektující kompetenci) a složku představující vhodnost užití v dané situaci (respektující performanci).

Můžeme tedy říci, že komunikativní jazyková kompetence je souborem komunikativních jazykových dovedností tj. dovednosti mluvit, naslouchat, psát a číst, které jsou rozvíjeny v příslušném komunikačním rámci. V tomto smyslu chápe komunikační kompetenci také K. Šebesta (1999), který říká, že komunikační kompetence je soubor všech mentálních předpokladů, které člověka činí schopným komunikovat.

3.5 kognitivní lingvistika

Kognitivní lingvistika je mladá disciplína, která se v posledních deseti letech vyvíjí překotným tempem a už nyní dokázala pozměnit celkový pohled na jazykovědné bádání. Předmětem zkoumání kognitivní lingvistiky je povaha mysli a její fungování. Ke klíčovým otázkám patří problém, jak lidská mysl pracuje s jazykem (anebo jazyk s lidskou myslí) a co jazyk o naší mysli vypovídá, pomáhá nám dozvědět se něco o kognitivních strukturách (Vaňková, 2005, srov. s. 20).

Cenné poznatky o utváření a fungování řečových schopností ukazují také výzkumy poruch řeči (zejm. afázií) a další neurolingvistická témata, kterými se zabývají i klasikové kognitivní lingvistiky G. Lakoff a M. Johnson. Neurobiologové například ukázali, že žádné informace nejsou v mozku uloženy jako izolované prvky a že veškeré informace jsou naopak rozděleny a propojeny, hierarchizovány.

Kognitivní vědy tedy zkoumají procesy, které probíhají v lidské mysli a ke klíčovým otázkám patří, jak mysl pracuje s jazykem a co jazyk vypovídá o mysli. Právě jazyk totiž umožňuje poznávat některé procesy, které jsou přímému pozorování nepřístupné, je prostředkem kognitivních struktur, jimiž je člověk ve světě ukotven. K hlavním tématům, které kognitivní věda rozpracovává, patří také problematika **mentálních reprezentací** jazykového projevu. Důležité je rovněž individuální disponování **souborem znalostí o světě**. Jde o jakýsi model světa, souhrn znalostí a vědomostí, které si člověk s pomocí všech percepčních systémů vytvořil v průběhu dosavadního života a které neustále doplňuje. Tato základní mentální struktura v zásadě není jazyková, avšak prostřednictvím jazyka se vytváří a neustále obohacuje. Bez ní by se sotva mohla realizovat nejen jakákoli řečová činnost (aktivní či pasivní), ale i jakákoli intelektuální činnost vůbec (Černý, 1996, srov. s. 381-382).

3.5.1 osvojování jazyka

Neurokognitivní síť, na které závisí rozvoj řeči a jazyka je velmi rozsáhlá a tvoří ji řada korových a podkorových oblastí obou hemisfér mozku. Na jazykových funkcích se spolupodílí více oblastí mozkové kůry, než se dříve předpokládalo. Výsledky různých experimentů potvrdily předpoklad většího významu levé mozkové hemisféry pro rozvoj jazykových dovedností, včetně schopnosti psát. Ale svůj význam má i pravá hemisféra, jejíž funkce se podílí na rozvoji schopnosti rozumět mluvené, resp. slyšené řeči, zejména její sémantické složky, je významná i pro porozumění čtenému textu. Jazykové funkce jsou závislé i na adekvátní aktivitě některých podkorových oblastí (Vágnerová, 2005).

Schwarzová(2009) hovoří o tom, že potenciál pro zapojení nervových buněk je geneticky naprogramovaný, ale pro svou aktivizaci a konsolidaci potřebuje určité podněty z prostředí. K interakci prostředí a mozku musí docházet v prvních měsících a letech života tj. v kritických obdobích vývoje příslušných kognitivních systémů. V pozdějším věku je osvojování některých schopností zcela nemožné, nebo je možné jen v omezeném rozsahu. Osvojování jazyka je chápáno nikoli jako proces učení , ale daleko spíše jako určitý proces zrání, v němž jazyk roste jako „mentální orgán“.

Je rovněž empiricky doloženo, že jazyková kapacita (jako funkce mozku) utrpí nenapravitelné škody, když děti v raném věku nedostávají žádné řečové podněty. Nejznámějším příkladem takového dítěte, ovšem vědecky ne příliš dobře doloženým, je Kaspar Hauser. Genie, třináctiletá dívka z Kalifornie, která vyrostla v úplné izolaci od řečových zvuků, protože na ni rodiče nemluvili a dokonce ji trestali za vydávání zvuků, si i přes intenzivní cvičení vytvořila pouze omezenou schopnost používat jazyk (třebaže její výkon v ostatních aspektech kognitivního vývoje byl relativně normální).

Rozhodující procesy při osvojování mateřského jazyka probíhají v předškolním věku, tedy v prvních pěti nebo šesti letech života. V této době si dítě za normálních okolností osvojí základní fonologické, syntaktické a sémantické znalosti příslušného mateřského jazyka. Vzhledem ke složitosti systému gramatických pravidel a rozsahu mentální slovní zásoby představuje osvojování jazyka jeden z nejpůsobivějších lidských mentálních výkonů (Schwarzová, 2009).

3.5.2 percepce řeči

V kognitivní lingvistice se lidská jazyková kapacita definuje strukturně (jako mentální systém znalostí) i procedurálně (jako systém zpracování informací). Zpracování jazykových struktur je komplexní proces zpracovávání informací, který zahrnuje všechny komponenty systému jazykových znalostí. Výsledkem tohoto procesu je mentální reprezentace, jejíž obsah je bohatší než vstupní řečová informace. Zpracování jazyka není proces, který by byl řízen pouze vstupními daty, je také veden znalostmi recipienta, uloženými v dlouhodobé paměti. Protože k recepci jazykových jednotek vždy dochází v určitém kontextu, vytváří se také mentální reprezentace situace, která proces zpracování jazyka ovlivňuje rovněž (Schwarzová, 2009, srov. s. 117).

Během procesu zpracování jazyka se vytvářejí fonologické, syntaktické a sémantické reprezentace, a to prostřednictvím aktivace různých součástí systému jazykových znalostí. Vliv na interpretaci jazykových výrazů má také situační kontext a všeobecné znalosti recipienta. V rámci současného výzkumu recepce jazyka se dají odlišit dvě pozice:

- autonomní modely zpracování, které popisují recepci jako proces, jehož průběh je zprvu nezávislý na znalostech o světě. Znalosti o světě mohou již vytvořené reprezentace ovlivňovat teprve po ukončení procesu interpretace, v procesu zpracování informací se tedy jedná o dodatečný krok
- interaktivní modely naopak předpokládají, že recipientovy obecné znalosti ovlivňují proces zpracování od začátku

3.5.3 jazyková produkce

Když mluvíme nebo píšeme, kódujeme pojmové obsahy do uspořádaného sledu jazykových jednotek. V procesu produkce řeči se zamýšlený obsah převádí na výpověď. Teorie jazykové produkce musí přesně popsat a vysvětlit, jak se mentální reprezentace překládají do (mluvených nebo psaných) řečových struktur. Tento proces má následující roviny:

1. Na úrovni konceptualizace dochází k vytváření kognitivní reprezentace zamýšleného obsahu výpovědi. Vybírají se zde informace, které chce mluvčí s určitým záměrem sdělit posluchači.
2. Úroveň lexikalizace zahrnuje výběr a aktivaci lexikálních jednotek, které mají vyjádřit vybrané pojmové obsahy. Tato úroveň již náleží k formulačnímu procesu. Dalším

krokem je vytváření syntaktické struktury a s ním spojená linearizace tj. uspořádávání vybraných jednotek do určité jazykové struktury.

3. Na úrovni fonologického kódování se specifikuje fonologická podoba jednotek.
4. Nakonec dochází k artikulaci tj. motorické realizaci řečové reprezentace.

4. Učení

4.1 důležitost komplexního pohledu na učení

Učení není pouze kognitivní proces, i když původní výzkumy učení se zabývaly především kognitivními, paměťovými procesy. Teprve v posledních letech se pozornost odborníků obrací také ke stránce metakognitivní, sociální, afektivní, komunikační a jiné. Je všeobecně známé, že úspěch v učení je podmíněn postojem žáků k okolnímu světu a k jejich vlastnímu učení, jejich chápání sebe sama a jejich touze se učit. Celkový postoj, který žák zaujme, má významný vliv na jeho výsledky, tzn. že musíme mít na paměti i důležitost afektivní složky. Učení a interiorizace látky nejsou tedy pouze kognitivní procesy ovlivněné inteligencí žáka, ale jsou vysoce afektivní. Dokazují to např. i výzkumy uskutečněné ve Francii s Feuersteinovými Programy instrumentálního obohacení (viz kapitola 6.4.1). Kromě rozvoje kognitivních funkcí, na které jsou tyto programy zaměřeny, došlo v průběhu stimulace i ke změnám v sebehodnocení žáků, měnil se jejich vztah k učení, ale i k sobě samým.

Krykorková ve své teoretické stati o psychodidaktické aplikaci metakognice poukazuje především na skutečnost, že poznání je **mnohem výrazněji** provázeno a determinováno celou řadou osobnostních a mimokognitivních faktorů (afektivních komponent, přesvědčení, postojů, emocí) na jedné straně a prostředím vnějšího světa na straně druhé. V souvislosti s tímto je stále aktuální Salomonova koncepce pedagogické psychologie, ve které autor zdůrazňuje, že **sledované jevy ve výchově a vzdělávání mají a jejich sledování by mělo mít komplexní charakter. Komplexnost sledovaných jevů by měla odpovídat komplexnosti jevů reálných.** Výzkum by se měl zaměřit na kompozitní proměnné zkoumané reality a nikoli na její izolované složky (Salamon, in Krykorková, 1996).

Toto vše platí i v učení se cizímu jazyku, kde důležitou součástí tvoří mimo výše jmenované složky i prvky sociálně komunikativní. Ve své práci bych se chtěla dotknout více či méně všech dílčích komponent související s tématem učební kompetence a jejího rozvíjení v cizojazyčné výuce a chtěla bych se pokusit o co nejkomplexnější pohled na tuto problematiku.

4.2 definice učení

Lidé mají určitou představu o tom, co je to učení. Většině z nich se přitom vybaví škola, učitel a žáci, zkoušení, domácí úkoly, vzpomínky příjemné i ty méně příjemné. Jinak si však tento pojem vysvětlí psychologové či pedagogové a jinak samotní žáci či lidé, kteří se přímo pedagogickému oboru nevěnují. Člověk se ale učí i mimo školu, učí se od raného dětství a ve skutečnosti učení provází člověka po celý život. Pro příklad uvádím tři definice učení, které mě zaujaly a které dle mého názoru vyjadřují velmi dobře podstatu učení.

Výstižná je např. definice učení podle J. Čápa: „Vše co není vrozené, je naučené. Učení je získávání zkušeností a utváření jedince v průběhu jeho života“ (Čáp, 1997 s. 62).

„Učení je změnou v lidské dispozici nebo způsobilosti, která je trvalá a kterou nemůžeme připsat procesu dospívání. Na existenci učení usuzujeme na základě srovnání toho, jakého chování byl jednotlivec schopen před tím, než vstoupil do učební situace a jaké chování může realizovat po skončení učení“ (Gagné, 1978, s. 17).

„Učení je poměrně trvalá změna v potenciálním chování jedince v důsledku zkušenosti“ (Fontana, 1997, s. 146). Tato definice učení nás upozorňuje na to, že průběh učení nějakým způsobem změní jedince a že tato změna nastává v důsledku zkušenosti a konečně, že se jedná o změnu v chování jedince.

Často si představujeme učení jako pouhé mechanické zapamatování prezentovaných poznatků. Učení ale představuje aktivní činnost, kde se může do určité míry projevit i činnost tvůrčí. Učení nás provází po celý život, je to tedy neustálý proces, nějaký děj. Přikloním se proto ke Kuličově definici učení, který ho popisuje jako: **„proces, v jehož průběhu a důsledku mění člověk svůj soubor poznatků o prostředí přírodním a lidském, mění své formy chování a způsoby činnosti, vlastnosti své osobnosti a obraz sebe sama. Mění své vztahy k lidem kolem sebe a ke společnosti, ve které žije a to vše směrem k rozvoji k rozvoji a vyšší účinnosti“** (Kulič, 1992, in Mareš, 1998, s. 47). Učení tedy plní funkci přizpůsobování se organismu k prostředí a ke změnám tohoto prostředí. Učení přizpůsobuje jedince společenským podmínkám a požadavkům.

4.3 pojetí školního učení pod zorným úhlem nových teoretických konceptů

Pro úplný přehled v předkládané problematice považuji za nutné představit pedagogické edukativní koncepty, které slouží jako teoretický základ pro metodiku využívanou ve vzdělávání. Tradiční postupy, jak je známe z pedagogické literatury (behaviorismus, kognitivismus a konstruktivismus), jsou v současné době následovány novým směrem, konektivismem, jež vyplynul z potřeby využít ve výuce moderní informační a komunikační technologie, jejichž prudký rozvoj ovlivnil i vzdělávání a vyučování. Ačkoliv je současný vzdělávací systém založen především na využívání prvních tří zmíněných koncepcí, tradiční pojetí výuky začíná ustupovat novým metodám silně ovlivněným rozvojem techniky, popř. dochází ke kombinaci tradiční a nové koncepce pro dosažení kvalitního vyučovacího procesu.

Podle současných výzkumů teorie učení zejména kognitivismus a konstruktivismus přinesly určité akcenty, které znamenají zajištění účinnosti výchovně vzdělávacího procesu. Patří mezi ně i koncept porozumění, frekventovaný pojem v kontextu školního učení.

4.3.1 behaviorismus

Behaviorismus jako psychologický směr vychází z tvrzení, že znalosti i chování člověka lze předem určovat a ovlivňovat. Zabývá se pozorováním vnějšího chování člověka a pozorováním jeho vnějších duševních aktivit. Chování je pak definováno jako sada podmíněných reakcí na podněty.

Klasický behaviorismus vychází z bádání ruského fyziologa I. P. Pavlova, jehož pokus s podmíněným reflexem psů na potravu byl základem pro další psychologické výzkumy v behaviorismu. Pavlov zavedl do psychologie teorii podnětu, na niž navázali další psychologové, kteří jeho poznatky uplatnili na poli učení.

Název behaviorismus je odvozen ze stejnojmenné knihy Johna B. Watsona, jež je dalším z nejvýznamnějších představitelů behavioristické psychologie. Watson zredukoval chování na vztah mezi podnětem a odezvou, tzv. S - R model (stimulus – response). Tvrdil, že podmiňováním lze z člověka učinit cokoli, neboť lidská osobnost je jen „systém zvyků“ bez jakékoliv duševní aktivity, bez existence svobodné vůle.

Behavioristická teorie říká, že jsou dva základní mechanismy učení: klasické podmiňování a operativní podmiňování, jež je definováno jako chování, které je následováno důsledkem. Povaha důsledku modifikuje tendence organismu opakovat chování v budoucnosti.

Behaviorismus lze jako teorii učení definovat pomocí schématu „stimul – reakce – zpevnění“. Behaviorismus chápe znalosti jako škálu behaviorálních reakcí na okolní podněty. Žáci se učí látku opakováním a jeho základním předpokladem je přenášení znalosti z učitele na žáka. Učení je podle behavioristických teorií získávání nového chování.

4.3.2 teorie řízeného učení

V rámci behavioristické edukativní teorie se setkáváme s pojmem řízené učení. Teorie je založena na faktu, že výuka je přímo řízena. Jedná se o systém výuky, který se skládá ze dvou elementů – řízeného a řídicího, přičemž tím, kdo řídí, může být jak učitel, tak např. počítačový program. Teorie řízení stále ovlivňuje současnou výuku, jsou situace, kdy se výuce přímým řízením nemůžeme vyhnout. Důležitým faktorem však je zapojení mozku i při takových výukových metodách, které jsou založené na opakování a pozorování. „Tak se nám sice může podařit natlouci studentům do hlavy velké množství encyklopedických znalostí, ale již ne schopnost je zevšeobecňovat a asociovat (tzv. funkční gramotnost). Chceme-li rozvíjet jejich inteligenci, musíme věnovat větší pozornost vzájemným souvislostem mezi různými informacemi (předměty) a musíme se snažit o co nejaktivnější zapojení studentů do práce. A to není snadné!“ (Brdička, 2003. s. 28)

4.3.3 neobehaviorismus

Považuji za nutné se zmínit také o neobehaviorismu, který myšlenky behaviorismu zachovává, nicméně připouští, že na chování člověka mají vliv i vnitřní pochody organismu. Neobehaviorismus měl zásadní vliv na vznik kognitivní psychologie. Neobehaviorismus reaguje na nedostatky v teorii behaviorální a odráží se především v teorii učení. Tvrdí, že v procesu vkládání informace mezi podnět (S) a reakci na něj (R) působí vědomí člověka a že proces není založen na pouhém působení minulé zkušenosti.

4.3.4 kognitivismus

Kognitivní teorie učení vychází z kognitivní psychologie, jednoho z nejvýznamnějších směrů v současné psychologii. Kognitivní psychologie ve své teorii učení reaguje na behaviorismus, jenž se jeví se svým principem podnětu a reakce jako nepružný. Narozdíl od výše popsané teorie behaviorální, kognitivismus zahrnuje do koncepce učení i mentální struktury a procesy, zdůrazňuje důležitost poznávacích procesů v lidské psychice a chování. V polovině 20. století si psychologové uvědomili, že do procesu poznání je nutné zapojit i funkci mozku a že existují neurony, které jsou spojeny synapsemi a působením vzruchů na synapse se uskutečňuje myšlení. Kognitivní psychologové se snažili přijít na to, jak fungují mentální procesy při učení, jak se informace ukládají a znovu vybavují.

Kognitivní teorie definuje učení jako proces výměny informací v mentální rovině. Učení je pak smysluplným získáváním informací, jejich organizace a upřesnění. Učitel už přestává být pouze tím, kdo pasivním žákům zprostředkovává poznatek, ale stává se jejich partnerem, který vede jejich proces učení. Učitel může klást žákům otázky, vést je správným směrem, monitorovat jejich úspěchy a neúspěchy.

Významným vědcem, který se zabýval zkoumáním vývoje lidského mozku a jeho schopností poznávat, byl francouzský psycholog **Jean Piaget**. Ten došel k závěru, že zdravý lidský mozek má ve všech stádiích vývoje tendenci být aktivní a touží stále poznávat něco nového.

Jeho **teorie kognitivního vývoje** představuje základ, z něhož vycházejí i nové teorie. Piaget předpokládal, že je vývoj dítěte podmíněn jak vrozenými, tak vnějšími vlivy, které působí společně, ve vzájemné interakci.

Základem kognitivního vývoje je proces **adaptace** a **organizace**. Každý jedinec má schopnost přizpůsobit se požadavkům okolí a zde získané poznatky či způsoby poznávání integrovat do koherentnějšího komplexního systému. Kognitivní vývoj probíhá plynule i ve skocích.

Z vývojového hlediska jsou důležité procesy **akomodace** a **asimilace** a udržení resp. znovudosažení rovnováhy (Vágnerová, 2005).

- **Asimilace** je způsob, jakým si dítě vykládá nové informace, aby jim rozumělo, přizpůsobuje je svým kognitivním schématům tzn. novou zkušenost asimiluje do dřívějších schémat a ve shodě s nimi ji interpretuje.

- **Akomodace** je proces přizpůsobení dřívějších zkušenostních schémat novým poznatkům. Spočívá v přepracování, reorganizaci stávající kognitivních schémat.
- Kognitivní vývoj probíhá jako proces opakované transformace kognitivních schémat, narušením dřívější rovnováhy a dosahováním nové, která má charakter lepšího porozumění na vyšší úrovni, v němž nejsou dřívější zkušenosti v rozporu s novými informacemi.

Piaget rozdělil kognitivní vývoj do pěti fází, z nichž každá je charakteristická určitým přístupem k poznávání:

- **Fáze senzomotorické inteligence:** trvá od narození přibližně do dvou let. Jde o období primárního rozvoje poznávacích procesů. Vychází ze skutečnosti, že poznávání malého dítěte je závislé na smyslovém vnímání a motorických dovednostech. Poznávání a učení probíhá na úrovni konkrétního kontaktu s reálným světem. Zpočátku si novorozenci uvědomují pouze své počitky a nespojují je s vnějšími předměty. Nespojují ani obrazy svých rukou s počitky pohybu rukou a jen postupně pokusem a omylem objevují, jak se natáhnout pro hračku tak, aby to odpovídalo tomu, co vidí.
- **Fáze symbolického a předpojmového myšlení:** trvá od 2 do 4 let. Dítě si už dovede představit nějaký objekt nebo činnost a její výsledky, aniž by je muselo skutečně provádět. Dítě tohoto věku už ví, že různé symboly, např. obrázky, mohou představovat nějaký objekt nebo činnost. Rozvoj symbolického myšlení je spojen s rozvojem řeči. Dvouleté dítě posune po podlaze dřevěnou kostku a vydává zvuk nákladního auta (Hunt, 2000).
- **Fáze názorného, intuitivního myšlení:** trvá od 4 do 7 let. Názorné a intuitivní poznávání předškolních dětí je ještě málo rozvinuté. Děti rozumí trvalosti existence objektů vnějšího světa, ale ještě si neuvědomují, že trvalé jsou i jejich podstatné vlastnosti. Dětské uvažování je egocentrické a ulpívající na zjevné podobě světa.
- **Fáze konkrétních logických operací:** trvá od 7 do 11 let. Děti začínají uvažovat jiným způsobem než dřív. Pro toto období je charakteristické respektování základních zákonů logiky a vázanost na konkrétní skutečnost. Myšlení na této úrovni operuje s představami nebo se symboly, které mají jednoznačný, konkrétní obsah. Dítě si již lépe představí, jak věci vypadají z jiné perspektivy, přemýšlejí, co cítí druzí lidé.

Pětileté dítě řekne, že v noci se setmí, protože jde spát. Desetileté dítě vysvětlí, že je to proto, že zapadá slunce.

- **Fáze formálních logických operací:** nastává v 11-12 letech. Vývoj poznávacích procesů se projevuje dalším uvolněním z vázanosti na konkrétní realitu. Dospívající jsou schopni uvažovat i hypoteticky, přemýšlejí o pravděpodobnostech, budoucnosti, o spravedlnosti, o hodnotách.

Pro účely mé práce je nejdůležitějším obdobím období mladšího a staršího školního věku, tedy dle Piageta období konkrétních a formálních logických operací. Tato období se stávají stěžejním teoretickým východiskem zejména při určování dvou kognitivních úrovní (viz kapitola 4.5).

Schopnost jasně a správně myslet, chápat pojmy a samostatně zkoumat, zaujímá ústřední postavení ve vzdělávání dítěte. Pokud dítě nechápe, co se po něm chce, nemůže dosahovat skutečného pokroku. Mnohá výuková selhání mohou vyplývat z toho, že děti nejsou schopny uplatnit ty formy myšlení, které jsou od nich požadovány. Např. Čáp hovoří o vývojových stadiích v řešení úloh. Poukazuje na výzkumy, které dokázaly, že formy řešení úloh jsou uspořádány ve vývoji jednotlivce zákonitým způsobem, představují stadia ve vývoji intelektových operací či dovedností. Uvádí následující formulaci.

Řešení úloh u člověka se vyvíjí:

1. od stadia vnější činnosti s předměty přes stadium hlasité řeči k stadiu vnitřní řeči
2. od rozvinutého postupu ke zkrácenému postupu řešení (k vypuštění některých článků postupu)
3. od detailní kontroly všech článků k automatizaci některých částí postupu (Galperin, 1954, Talazynová, 1971 in Čáp, 1987)

V rámci kognitivní psychologie je vzdělání procesem zpracování informací, při němž mozek sbírá, zpracovává a ukládá údaje. Základním faktorem, který ovlivňuje učení, je skutečnost, jakou má žák k dispozici poznatkovou bázi o daném předmětu a jak je uspořádána.

4.3.5 teorie socializačního vývoje

Vygotský v koncipování své teorie zvolil narozdíl od Piageta zcela odlišný přístup. Ve své **sociokulturní teorii** poukazuje na to, že psychický vývoj dítěte závisí na působení sociokulturního prostředí. Některé z vývojových změn jsou důsledkem objevů, které učiní dítě samo, jiné vznikají na základě sociální stimulace. Většina dětského učení probíhá v rámci sociální interakce, která z velké části předurčuje, co si dítě zapamatuje. Vyšší mentální funkce se rozvíjejí s pomocí dialogů mezi rodiči a dítětem resp. s učitelem a podobně. Jejich prostřednictvím se dítě postupně učí stále zralejšímu a efektivnějšímu uvažování a řešení problémů. Poznatky a zkušenosti, které dítě získává od ostatních lidí se zvnitřňují, tj. internalizují. Mnohé, subjektivně složité problémy dokáže dítě vyřešit jen s aktivní podporou jiného člověka, který má větší znalost a zkušenosti. Tuto oblast označil Vygotský „**zóna proximálního vývoje**“. Lze ji definovat jako rozpětí mezi aktuální úrovní dětských schopností tak, jak se projevují v jeho výkonu a latentní kapacitou, tj. možným výkonem, jehož lze dosáhnout s pomocí zkušenější osoby (Vágnerová, 2005). Vygotský doporučoval posuzovat dětské projevy v „dynamickém hodnotícím prostředí“, tzn. za okolností, kdy experimentátor dává dítěti různé návodné rady, jichž může, pokud má dostatečnou latentní kapacitu, pro řešení zadaného úkolu využít (Sternberg, 2002).

4.3.6 konstruktivismus

Mezi nejvýznamnější impulsy pro objevování dítěte a obrat k němu patří objevy kognitivní a konstruktivistické psychologie, tedy psychologie objasňující poznávání jako aktivní proces probíhající v interakci poznávajícího jedince s poznávanou skutečností a druhými lidmi, sdílejícími společnou kulturu. **Samo poznání pak není otisk poznávaného, ale výtvor, konstrukt** (Helus, 2004).

Pedagogický konstruktivismus je směr, který ve výuce cit.: „předpokládá samostatné získávání poznatků, upřesňování již získaných vědomostí na základě aktivního učení, experimentování, rozhovorů dětí a jejich praktické činnosti“ (Matulčíková, 2007, s. 8). Odborníci shrnují základní pojetí konstruktivistického přístupu do termínu učení s porozuměním, resp. smysluplnost učení.

Snahy zapojit studenty co nejvíce do procesu vzdělávání a přizpůsobení se rychlému vývoji informačních a komunikačních technologií se stávají stále palčivější otázkou v oblasti

pedagogických postupů. Výuka už není pouhým přenosem vědomostí z učitele na studenta, ale měla by spočívat v samostatném získávání poznatků, upřesňování již získaných vědomostí. To vše by mělo probíhat během aktivního učení, experimentování, rozhovorů a praktické činnosti. Teorie učení, která se vyznačuje výše uvedenými vlastnostmi, se nazývá **konstruktivismus**.

Žijeme ve věku, kdy se vzdělávání a učení stává důležitou složkou života. Rychlý přísun informací, které nás obklopují ze všech stran, zcela mění tradiční pojetí vyučování. Student již není odkázán na to, co mu sdělí učitel. Často do školy chodí vybaven mnoha vědomostmi o probíraném předmětu ještě dříve, než je látka probírána. Tradiční způsob výuky podle modelu učitel sděluje – student si zapisuje (nebo poslouchá), je naprosto nedostačující, i když se v mnoha případech stále praktikuje.

Konstruktivistické učení je založeno na aktivním přístupu studenta k řešení problému a kritickém myšlení. Studenti si sami konstruují svoje znalosti na základě svých předchozích vědomostí a zkušeností, které aplikují na nové situace a začleňují je do nového poznání. Konstruktivismus zdůrazňuje důležitost získávání vědomostí učním se z předchozích poznatků a následné zakotvení nové informace. Jednotlivci si pak sami volí, jakým způsobem nové myšlenky začlení do svého náhledu na problematiku.

Bořivoj Brdička (2003) jmenuje několik hlavních zásad konstruktivismu

- zvyšování vlastní motivace k učení (aktivní účast mozku)
- hledání souvislostí mezi různými poznatky a předměty (asociace)
- hledání souvislostí mezi znalostmi již získanými a novými (poznávání navazováním na předchozí poznatky)
- aplikace různých výukových metod (různé typy inteligence, různé typy osobnosti)
- konkrétní skutečná práce (learning by doing)
- zapojování blízkého i vzdáleného okolí (rodina, třída, škola, jiné rodiny a školy, muzea, výzkumné organizace, atd.) do spolupráce (sociální podstata poznávání)
- přizpůsobení aktivit stádiu mentálního vývoje žáků (Piagetova vývojová stadia)
- děláním chyb nemusí být vždy na závadu - okamžitá oprava někdy není nutná, dojde-li k samostatnému nalezení pravdy později (vlastní aktivita je cennější)

Konstruktivistická pedagogika se zaměřuje především na způsob, jak vzniká poznání a porozumění, na proces zpracování informace a konstrukce řešení. Hlavním úkolem

vzdělávání není zahrnout studenta velkým množstvím poznatků, ale naučit ho, jak se v nich orientovat a naučit se je správně využívat. Proto je konstruktivismus zaměřen především na proces učení, které chápe jako spontánní a stále trvající aktivitu. Pouhé memorování většinou nevede k pevnému zakotvení vědomosti. Naopak nalezení řešení problému konstruktivní metodou je mnohem efektivnější. V pedagogické praxi pak konstruktivní vyučování vyžaduje navození takových situací, kdy dochází ke spontánnímu učení.

Pedagogický konstruktivismus chápe učení jako sociální proces. Poznání se neděje v izolovaném prostředí, vzniká vždy v interakci prostřednictvím komunikace. Proto je při konstruktivním učení důležitý dialog, konfrontace, interakce, díky čemuž se vytvoří vhodné inspirativní prostředí s mnoha názory, úhly pohledu a nápady. Výsledkem výuky není pouze znalost, ale schopnost k ní dospět a obhájit ji. Kromě vyučované látky se pak studenti také naučí komunikačním a sociálním dovednostem.

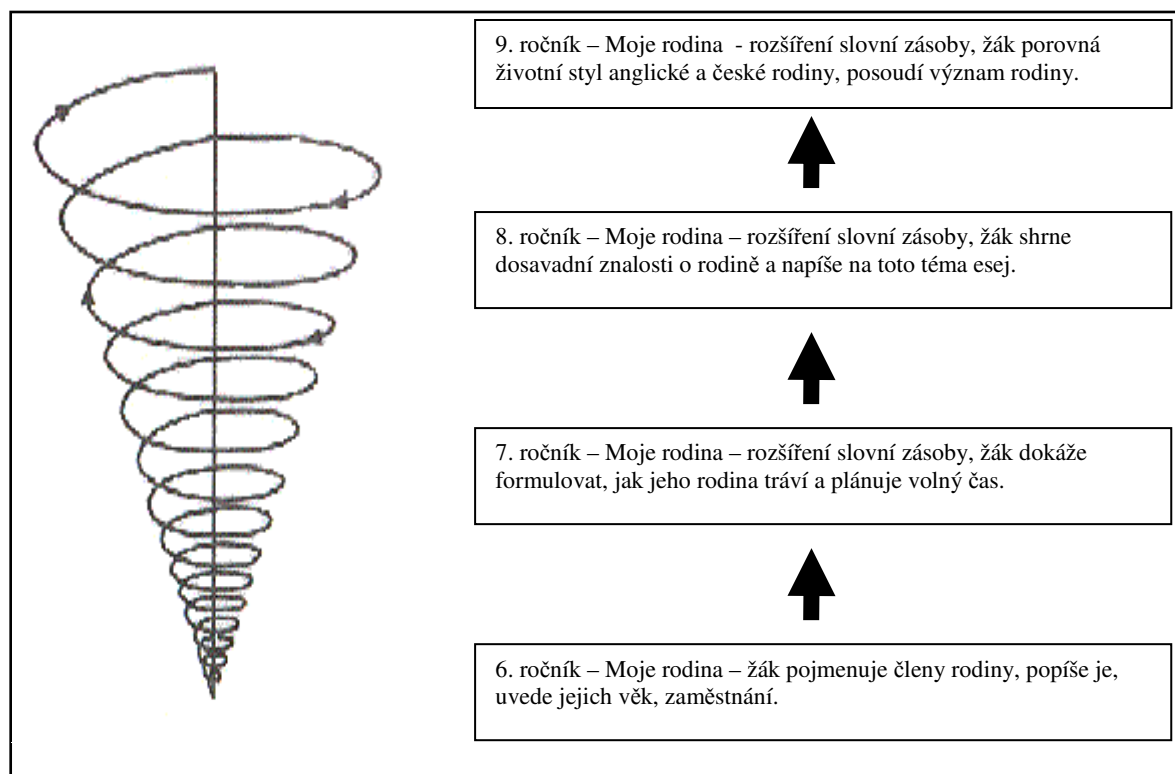
4.3.7 instrumentální konceptualismus

V šedesátých letech minulého století byla vydána Brunerova kniha „Vzdělávací proces“, která se mezi pedagogy setkala s velkým ohlasem a byla přeložena i do češtiny. Bruner doporučil zaměřit se především na povahu a vnitřní strukturu obsahu učiva a také na to, jak by toto učivo mělo být uspořádáno pro účely výuky. Bruner tvrdil, že každé téma vyučované ve školách má svou strukturu a že tato struktura má konkrétní formu skládající se ze tří prvků – pojmy (koncepty), generalizace (zobecnění) a fakty. Všechny tři prvky považoval z hlediska učení za velmi důležité. Bruner se domníval, že pokud žáci porozumí struktuře učiva daného tématu, bude pro ně celé téma snáze pochopitelné. Toto pochopení dále usnadňuje dlouhodobé zapamatování učiva a proces učení, zvyšuje schopnost žáka uvádět nové informace do vztahu s předchozími znalostmi a umožňuje mu získávat v daném předmětu další informace.

Bruner považoval za nutné se zabývat strukturou rozumové činnosti žáků ve třídě: **„Zajímat se musíme o komplexní učení, tedy o učení zaměřené k tomu, aby se žáci naučili obecnému chápání struktury učiva“** (Bruner, 1965, s. 20). Pochopení struktury učiva spočívá v tom, že se mu porozumí takovým způsobem, který dovoluje promyšleně s ním spojovat mnoho jiných věcí. Učit se struktuře znamená, stručně řečeno, učit se poznávat, jaké jsou vztahy mezi věcmi. Strukturovaný přístup ke znalostem (a jejich strukturované předávání) má dle Brunera následující výhody:

1. Předmět je pochopitelnější, jestliže obecné a konkrétní znalosti jsou předkládány ve vzájemném vztahu. Není-li kterýkoli dílčí fakt ve strukturní souvislosti, rychle se zapomíná.
2. Zlepšuje se zapamatování studovaných pojmů i faktů, jelikož jsou vyučovány a přijímány ve formě vzájemně provázané sítě informací – pochopení základních pojmů činí celý předmět srozumitelnějším.
3. Rozšiřuje se schopnost uvádět nové informace do souvislostí s dřívějším učivem (Bruner, 1965, s. 59).

Při vyučování základním pojmům je nejdůležitější pomoci žákovi postupně přecházet od konkrétního myšlení k používání pojmově stále adekvátnějších způsobů myšlení. Je však marné se toho snažit dosáhnout tím, že budeme dávat žákovi formální vysvětlení založené na logice, která je odlišná od způsobu jeho myšlení. Děti nemohou vyjádřit všechny pojmy formálně a operovat jimi tak, jak to dělají dospělí. Bruner v návaznosti na uvedené skutečnosti doporučoval tzv. „**spirálový model kurikula**“, jenž jakoby se pravidelně vracel k již probranému učivu zpět na vyšší úrovni (viz obrázek č.1). Brunerův model posloužil jako východisko mnoha dalších přístupů ke strukturování učiva.



My family (Moje rodina), použito činnostních sloves z Bloomovy taxonomie
 Školní vzdělávací program (ZŠ Veronské náměstí, Praha 10)

4.4 proces učení

Lidské učení není v žádném případě pouhou adaptací, ale tvořivým poznávacím procesem, který plní důležitou úlohu v řešení složitých vztahů mezi člověkem a jeho prostředím. Člověk neustále vstupuje do nových vztahů k okolnímu světu. V těchto vztazích se neustále objevuje rozpor mezi člověkem a okolní situací. Rozpor může mít povahu překážky, bariéry v prováděné činnosti. Člověk tento rozpor vědomě analyzuje, hledá příčinu jeho vzniku i prostředky k jeho řešení. Jde o složitý poznávací proces, který člověk prožívá různě intenzivně jako konflikt. Rozpor a jeho subjektivní prožitek nejsou učení, jsou však jeho motivem a nezbytným předpokladem. (Linhart, 1982)

Dále Linhart uvádí k pochopení úlohy poznávacích procesů v učení zvláštnosti probíhajících kognitivních fází:

1. Učení začíná obvykle orientací v nové situaci. Člověk zjistí, že jeho dosavadní vědomosti a dovednosti nestačí k vyřešení problému. Tím si uvědomí tento problém a zároveň i úkol, který chce řešit a zvládnout. Důležité je co nejhlubší **porozumění** podstatě problému, pochopení zadaného úkolu. To je základ vědomého učení.
2. V souvislosti s tímto porozuměním přijímá subjekt nový problém za svůj vlastní úkol. Další podmínkou je syntéza informací o problému s motivací, jež byla vyvolána daným rozporem a zájmem subjektu. Touto syntézou vzniká **zaměření** na řešení problému. Zároveň si subjekt tvoří hodnotící kritéria pro posuzování správnosti svého postupu – vzniká zárodek strategie a plánu činnosti.
3. Třetí kognitivní stránkou učení je zkoušení různých řešení. Subjekt vytváří hypotézy a ověřuje je buď v praktické činnosti, nebo myšlenkově. Vznikající anticipace a plán činnosti jsou kontrolovány zpětnovazebními informacemi. Určitá vlastnost nebo znak obsažený v úkolu a nesoucí informaci je učícímu se příležitostí k vyzkoušení hypotézy a k volbě strategie vhodné k řešení.
4. Poznání není samo sobě cílem, je důležitým prostředkem k regulaci praktické činnosti. Právě činností dochází k vlastnímu osvojování a upevňování nového způsobu řešení. Výsledky řešení problému jsou jak pro žáka, tak pro učitele ověřením toho, že cíle bylo dosaženo, že si žák osvojil žádoucí vědomost, dovednost apod. Zvláště důležité je ověřovat nově získané vědomosti a dovednosti ve vhodně zvolených variabilních situacích. Tím si žáci prověřují pochopení principů řešení. Zároveň své poznatky

zobecňují a aplikují na nové situace. Realizace nalezeného principu řešení je tedy závěrečným aktem daného cyklu, jímž jsou fáze tohoto cyklu završeny.

Gagné (in Fontana, 2003), který užívá Skinnerova modelu operantního podmiňování i (ač v menší míře) pojmového modelu spojeného s Brunerem, tvrdí, že průběh učení zpravidla sestává z řetězce osmi událostí, z nichž některé se odehrávají v učícím se a jiné v jeho okolí. V pořadí, v němž obvykle nastávají, to jsou:

1. **motivace** (neboli očekávání)
2. **rozpoznání** (jedinec vnímá látku a odlišuje ji od ostatních podnětů soupeřících o jeho pozornost)
3. **vštípení** (jedinec kóduje poznatek)
4. **uchování** (jedinec skladuje poznatek v krátkodobé nebo dlouhodobé paměti)
5. **vybavení** (jedinec vybírá látku z paměti)
6. **zobecnění** (látka je přenášena do nových situací, kde umožňuje jedinci vytvářet strategie, jak se s těmito situacemi vyrovnat)
7. **výkon** (tyto strategie se prakticky uplatňují)
8. **zpětná vazba** (jedinec získává informaci o výsledcích)

Gagné (in Fontana, 2003) tvrdí, že k selhání procesu učení vždy dochází na některé z těchto osmi úrovní. Učitel může pomoci žákům vyhnout se selhání na dalších úrovních tím, že bude dbát na to, aby učení probíhalo v devíti krocích:

Krok 1: Získej pozornost žáka.

Krok 2: Pobídní ho k vybavení si potřebných předběžných znalostí.

Krok 3: Oznam mu cíle výuky.

Krok 4: Předlož mu příslušné podněty (učební látku)

Krok 5: Poskytni mu vedení (což obsahuje poskytování vodítek, která žákovi pomohou spojit si vyučovací látku do řetězce pojmových souvislostí)

Krok 6: Vyvolej provedení žádaného výkonu.

Krok 7: Poskytni mu zpětnou vazbu.

Krok 8: Ohodnoť jeho výkon.

Krok 9: Zajisti mu uchování a přenos nově osvojené informace do nových situací učení. V tom je obsaženo kladení otázek žákům takovým způsobem, který jim umožní vyjádřit pravidlo či pravidla, jež si osvojili (či odvodili).

4.5 porozumění jako jedna z významných kategorií školního vzdělávání

V minulé kapitole jsem se věnovala procesu učení a podmínkám učení. Za neméně důležitý považuji proces porozumění. Proces porozumění učivu zakončuje cestu, která začíná žákovými zkušenostmi, možnostmi při vstupu do kognitivního procesu a pokračuje výběrem vzdělávacích obsahů a jejich přiměřeným didaktickým zprostředkováním ze strany učitele či učebnice.

Významným přínosem je **hermeneutické** pojetí porozumění uváděné do vztahu s předporozuměním a znamená zabývat se tvorbou a aktivací zkušeností individuálních předpokladů, reflexí sebe sama a zorným úhlem poznávané skutečnosti (Skalková, 1992).

Výstižná mi připadá definice porozumění Leont'jeva, který chápe porozumění jako **schopnost vysvětlit problém tak, aby mu bylo rozuměno** (in Krykorková, 2008).

Podle Johna Holta (1994) pokud něčemu rozumím, dokážu udělat alespoň něco z následujícího seznamu:

- říct to vlastními slovy
- uvést příklady
- rozeznat poznávanou skutečnost v různých podobách a souvislostech
- vidět souvislosti s jinými skutečnostmi a myšlenkami
- použít poznatek, vědomost v konkrétní situaci, při řešení problému – aplikace
- umět předvídat některé důsledky
- umět vyjádřit opak nebo protiklad

Považuji za důležité zmínit se o Bloomově taxonomii cílů s ohledem na kategorii porozumění. B. S. Bloom ve svých pracích kritizoval především pamětní učení a přetíženost školních osnov učivem. Jako řešení navrhl zcela novou klasifikaci kognitivních cílů vzdělávání, která měla podněcovat složitější myšlenkové procesy u žáků. Bloomova klasifikace spočívá v šesti hierarchicky uspořádaných kategoriích označovaných jako: znalost (zapamatování), **porozumění**, aplikace, analýza, syntéza a hodnotící posouzení. Každá z uvedených kategorií je dále členěna do subkategorií. Hierarchické uspořádání cílových kategorií vychází z hypotézy všeobecně platné pro všechny výukové cíle. K dosažení vyšší cílové kategorie je nezbytné důkladné zvládnutí příslušného učiva na nižší úrovni osvojení.

Úroveň, na jaké má žák uvedený obsah ovládat, je konkretizovaná činnostními slovesy, Bloomova činnostní slovesa byla použita při tvorbě školních vzdělávacích programů, na základě kterých je možné objektivně zhodnotit úroveň osvojení.

Poměrně vyčerpávající interpretaci kategorie porozumění předkládá revidovaná Bloomova taxonomie (Byčkovský, Kotásek 2004). Sedm podkategorií – interpretování, dokládání příkladem, klasifikování, sumarizování, usuzování, srovnávání, vysvětlování, potvrzují jen složitost problému. Např. poslední čtyři kategorie této revidované taxonomie (sumarizování, usuzování, srovnávání, vysvětlování) směřují spíše do vyšších hierarchických stupňů poznání.

Kategorie	Stručná charakteristika	Činnostní slovesa
Znalost (zapamatování)	Obsahuje cíle týkající se znovupoznání informace a znovuvybavení si poznatků a jejich pamětní osvojení (reprodukce terminologie, dat, názvosloví, klasifikací, kritérií, metodologií, zobecnění a teorie).	<i>Definovat, doplnit, napsat, opakovat, pojmenovat, popsát, přiřadit, roztrždit, seřadit, reprodukovat, vybrat, vyjmenovat, určit apod.</i>
Porozumění	Žák má prokázat pochopení učiva, které dokáže vyjádřit vlastními slovy (v případě potřeby za pomoci učitele). Jedná se o jednoduchou interpretaci či vysvětlení.	<i>Dokázat, graficky znázornit, jinak formulovat, interpretovat, objasnit, odhadnout, odvodit, opravit, přeložit, přepracovat, převést, sestavit schéma, uvést příklad, vyjádřit jinak (vlastními slovy, jinou formou), vypočítat, vysvětlit, zkontrolovat, změřit atd.</i>
Aplikace	Od žáků je vyžadováno složité a tvořivé myšlení i vybavení informací. Dochází k transferu informací pro jedince nových (problémových). Žáci si musí informace nejen vybavit, ale musí s nimi i něco udělat, nejčastěji vyřešit nějaký problém. Použít abstrakci a zobecnění	<i>Aplikovat, demonstrovat, diskutovat, interpretovat údaje a vztahy, načrtnout, navrhnout, plánovat, použít, prokázat, prozkoumat, registrovat, řešit, sestavit tabulku, sestavit graf, uplatnit postup, uvést vztah,</i>

	(teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích.	<i>uspořádat, vyčíslit, vyzkoušet aj.</i>
Analýza	Vyžaduje od žáků vyšší myšlenkový proces. Jde o schopnost rozložit sdělení na prvky nebo části, tedy vykonat jeho rozbor. Při provádění analýzy je třeba, aby žáci překročili hranice pouhého memorování informací a dopracovali se k vlastním závěrům. Žák má být už schopen rozlišit fakta od hypotéz, zdůvodňující argumenty od závěrů, významné údaje od méně významných či nevýznamných.	<i>Analyzovat, najít princip uspořádání, podle mapy charakterizovat, podle mapy určit, podle tabulky charakterizovat, porovnat, provést rozbor, rozhodnout, rozlišit, rozdělit, roztrždit, specifikovat, vystihnout hlavní myšlenky apod.</i>
Syntéza	Znamená schopnost žáka skládat prvky a části v celek. Kombinací prvků a částí se vytváří struktura, jež předtím neexistovala. Žáci musí umět vyhledat, vybrat, skládat a použít řadu pojmů a principů z různých pramenů a odvětví a skládat je do nových útvarů.	<i>Kategorizovat, klasifikovat, syntetizovat, kombinovat, skládat, modifikovat, napsat sdělení (zprávu), navrhnout, organizovat, podle mapy komplexně charakterizovat, shrnout, vyjmenovat důsledky, vyvodit obecné závěry, vypracovat zprávu atd.</i>
Hodnotící posouzení	Jde o žakovu schopnost i potřebu posouzení hodnoty myšlenek, dokumentů, výtvorů, metod, způsobů řešení apod. z hlediska nějakého účelu (kritéria, normy). Žáci musí obhájit svá rozhodnutí logickými argumenty a faktickými důkazy nebo aplikací předem stanovených kritérií.	<i>Argumentovat, diskutovat, obhájit, ocenit, oponovat, podpořit (názor), porovnat, posoudit, provést kritiku, prověřit, recenzovat, rozhodnout, srovnat s normou, vybrat, vyvrátit, uvést klady a zápory, zdůvodnit, zhodnotit aj.</i>

Bloomova taxonomie kognitivních cílů (Kalhous, Obst, 2002, srov. s.280)

Z tabulky vyplývá, že kategorie porozumění se od kategorie zapamatování liší především v tom, že si žáci musí požadované informace nejen vybavit, ale musí s nimi i něco udělat, nejčastěji vyřešit nějaký problém či použít abstrakci a zobecnění (teorie, zákony, principy, metody) v konkrétních situacích. Bloomova taxonomie cílů nás vede k přemýšlení o tom, co to vlastně znamená, že žák „má umět“. Mělo by být jasno učitelům i žákům, že umět může znamenat pouze zapamatovat si (1. úroveň taxonomie), může to ale znamenat i to, že žák látce porozumí, bude umět vědomosti aplikovat, provádět analýzu, syntézu apod. Požadovaná úroveň poznání by měla být zcela uvědoměle stanovena (Kalhous, Obst, 2002)

Krykorková (2008) hovoří o porozumění, jako o kategorii, která by měla být vymezena zřetelně, neboť zejména ve školním kontextu jde o velmi frekventovaný pojem, často používaný při posuzování školních výkonů. Dále poukazuje na úzkou souvislost kategorie porozumění a kategorie kontextu (podrobněji v kapitole 7.2), který je definován jako soubor vlivů dané situace utvářené vztahy a souvislostmi a stává se klíčovou proměnnou v procesu učení a poznání. Jeho funkce je v procesu poznání neodmyslitelná a proměňuje se s ohledem na dvě kognitivní úrovně:

- **Kognitivní úroveň I:** jde o kognitivní činnosti nižší úrovně vázané především na kontext a v něm obsažené informace, na jejich příjem, zpracování a další zacházení s nimi. Kognitivní činnost je méně samostatná a označujeme ji jako činnost – **učení s porozuměním**. Porozumění není jen jedna z kategorií Bloomovy taxonomie, je to kategorie zastřešující poznání této kognitivní úrovně. (výčet činností I. kognitivní úrovně viz příloha č.1)
- **Kognitivní úroveň II:** jde o kognitivní činnost vyšší úrovně vázanou na vlastní myšlenkové obsahy, na jejich utváření a zacházení s nimi. Vázanost na školní kontext se snižuje a kognitivní činnost je více samostatná (Krykorková 2008). Patří sem učení se pojmům, učení se řešení problémů, tvořivost, evaluace. (výčet činností II. kognitivní úrovně viz příloha č. 2)²

² S ohledem na dominantní učební činnosti II. stupně ZŠ (učení se pojmům, řešení problémů, tvořivost) byla provedena určitá modifikace Bloomovy taxonomie a těmito kategoriemi byla nahrazena původní „analýza“ a „syntéza“ v Bloomově taxonomii (Krykorková, 2008).

4.6 motivace

Motivace je jednou ze základních podmínek efektivního učení, protože může mít pozitivní dopad na koncentraci (pozornost) žáků, paměťové pochody (uložení a uchování v paměti), výdrž u učení, rychlost a hloubku učení atd. Motivace je také nutnou podmínkou rozvoje schopností žáka. Na její úrovni a kvalitě záleží, zda bude žák využívat či nevyužívat svého schopnostního potenciálu, a tím i bude-li své schopnosti dále rozvíjet (Pavelková, 1992).

Nedostatek motivace k učení bývá nejčastějším důvodem selhání ve škole. Problémy s motivací musí učitelé řešit velmi často. Mnoho učitelů si stěžuje, jak je těžké motivovat žáky k učení, obzvláště v dnešní době, kdy je vysoká konkurence televize a počítačových her. Sama mohu potvrdit ze své praxe, jak je obtížné přimět žáky především na druhém stupni základní školy nejen k tomu, aby se učili, ale aby se učit chtěli.

Motivaci chápeme v nejširším slova smyslu jako souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka. Zkoumání motivace lidského chování je hledáním odpovědí na otázku, proč se člověk chová určitým způsobem a co je příčinou jeho chování (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Motivace chování člověka má vnitřní a vnější zdroje. Vnitřní motivační dispozice jedince tvoří především jeho **potřeby**, vnější motivační zdroje jsou popudy, **incentivy**.

Potřeby považujeme za dispoziční motivační činitele, projevují se pocitem vnitřního nedostatku nebo přebytku. Potřeby existují ve velmi složitých vzájemných vztazích a předpokládá se, že jsou hierarchicky uspořádány. Nejznámější model uspořádání lidských potřeb byl navržen A. H. Maslowem, jedním z nejvlivnějších myslitelů lidské motivace. Maslowův model má podobu hierarchie postupující od osobních potřeb na základně k rozumovým na vrcholu. Z Maslowova modelu vyplývá, že potřeby, umístěné v hierarchii nejnižší, a to fyziologické potřeby (primární) jsou vrozené, zatímco společenské, rozumové a další potřeby psychické (sekundární) podléhají vlivům učení a jsou sociálně podmíněny. Maslow se domnívá, že patřičnou pozornost čtyřem vyšším úrovním hierarchie můžeme věnovat pouze tehdy, jsou-li uspokojeny nižší úrovně fyziologických a sociálních potřeb (Fontana, 2003). U každého žáka probíhá v rámci obecných zákonitostí individuální vývoj,

utváří se individuální struktura potřeb, která dává vzniknout individuálnímu motivačnímu zaměření osobnosti.

Incentivy jsou vnější podněty (jevy, události, názory, nejrůznější předměty a podobně), které mají schopnost vzbudit a většinou i uspokojit potřeby člověka. Rozlišujeme incentive pozitivní (vyvolávající chování směrem k nim např. chutná potrava, pochvala) a negativní (vyvolávající chování směrem od sebe, např. hrozba, nechutné jídlo, výsměch). Negativní incentive mají většinou také schopnost vzbudit potřebu (např. potřebu bezpečí), nejsou však schopny ji uspokojit (Pavelková, 1992).

Potřeby a incentive jsou ve velmi úzkém vztahu. Pro učitele je důležité, aby si uvědomil, že chování žáka může vycházet jak převážně z potřeb, tak převážně z vnějších popudů. Každý žák má totiž jinak rozvinuté potřeby. Učitel by tedy měl rozpoznat, které potřeby jsou u žáka rozvinuty, případně slabě založeny a podle toho promyšleně postupovat a pracovat s vnějšími pobídkami. Motivaci ve výchovně vzdělávacím procesu je nutno chápat nejméně ve dvojím smyslu:

1. jako prostředek zvyšování efektivity učební činnosti žáků – otázky motivování žáků ve vyučování
2. jako jeden z významných cílů výchovně vzdělávacího působení školy – otázky rozvoje motivační sféry žáků (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

Čáp (1987, srov. s.160) rozlišuje **vnější** a **vnitřní** motivaci k učení. **Vnitřní motivaci** označuje dílčí motivy spjaté přímo s příslušným předmětem, zejména zvědavost a funkční libost (radost ze samotného vykonávání příslušné činnosti). Naopak **vnější motivace** zahrnuje dílčí motivy, které jsou spjaty s předmětem a příslušnou činností až zprostředkovaně: zvláště to je odměna, pochvala, prestiž, trest, donucení, ale také vztah učení k profesionální nebo jiné životní perspektivě. V praxi působí obojí a využíváme také obojí.

4.6.1 osobnostní sféra potřeb žáků ve vztahu k jejich učební činnosti

Pro školní motivaci sehrávají rozhodující úlohu tři skupiny potřeb. Jde o potřeby poznávací, sociální a výkonové. Jestliže má učitel hledat optimální přístup k motivování žáků ve vyučování, potom je nutné zjistit, která z uvedených skupin potřeb je v individuální hierarchii daného žáka dominující. K motivování žáků ve vyučování lze přistupovat v zásadě dvojím způsobem:

1. Navodit takové podmínky, které obsahují tak silné incentive pro danou skupinu potřeb, že je pravděpodobné, že vzniklá motivace bude u většiny žáků vycházet právě z aktualizace daných potřeb (prvky soutěžení ve vyučování aktualizují sociální potřeby u všech žáků).
2. Respektovat dominující potřeby individuální hierarchie potřeb určitých žáků a „individualizovat“ některé prvky vyučování právě s ohledem na tyto žáky (Hrabal, Man, Pavelková, 1989).

Jednotlivé skupiny potřeb se mohou vzájemně propojovat, prolínat, což samozřejmě může znesnadňovat práci učitele.

Potřeby poznávání

Jedná se o potřeby sekundární, které se mohou, ale také nemusí u žáka v plné podobě rozvinout. Jsou-li rozvíjeny během školní docházky, což je pro jejich rozvoj nejpříhodnější období, stávají se jedním z trvalých zdrojů rozvoje celé osobnosti žáka a kvalitním motivačním zdrojem jeho učení. Jsou-li při vyučování vzbuzovány poznávací potřeby, dochází nejspolehlivěji k úspěchu a vytváření kognitivních dispozic. Uspokojováním potřeby poznávání se současně upevňuje proces jejich rozvoje.

Fyziologický základ potřeb poznání lze vidět v potřebě mozkové aktivity (Madsen, 1972) a v orientačně pátracím reflexu, na který poprvé poukázal Pavlov. Nedostatek podnětů v určitých situacích se projevuje tzv. stimulačním hladem, který může pociťovat žák ve škole např. při nezáživném učitelově výkladu a jeho reakcí může být libovolné čmárání na kus papíru nebo jiná fyzická aktivita (houpání na židli, motorický neklid atd.). Orientačně pátrací reflex původně sloužil živým organismům jako obranný reflex proti nenadálým nebezpečím. My ho spíš známe ze situací, kdy se dostáváme do nového prostředí, na které se potřebujeme zadaptovat (např. první den ve škole).

Ve školní praxi můžeme poznávací potřeby rozdělit podle charakteru činnosti, kterou aktivizují a jíž jsou zároveň uspokojovány (zpevňovány):

- **potřeba smysluplného receptivního poznávání**, která, je-li vzbuzena, projevuje se především usilováním o získávání nových informací a snahou o jejich uspořádání a zachování

- **potřeba vyhledávání a řešení problémů**, která v méně rozvinuté formě je aktualizovatelná každou problémovou situací a v rozvinuté formě se „stimulační hlad“ u této potřeby projevuje vlastním vyhledáváním problémů (Hrabal, Man, Pavelková, 1989)

K aktualizaci poznávacích potřeb dochází v situacích, k jejichž základním znakům patří novost, překvapivost, problémovost, neurčitost, neobvyklost, rozporuplnost, možnost experimentovat. Důležitý je také postoj učitele a styl jeho práce. Žáci citlivě vnímají vztah učitele k danému oboru a jeho přesvědčení o významu a smyslu studia pro další život.

Za zvláště významné pro rozvoj poznávací motivace je považováno problémové vyučování využívající metody objevování, respektive řízeného objevování. Pokud je takovéto vyučování správně prováděno, přináší z motivačního hlediska vzácný a velice příjemný prožitek ve smyslu, že jsou to žáci, kteří sami objevili řešení. Pokud je tato metoda dobře prováděna, vede k jasnému pochopení látky prostřednictvím dosavadních zkušeností a znalostí, vyžaduje od žáka myšlenkové procesy vyššího řádu (hodnocení, syntézu, analýzu, tvořivé myšlení atd.). Metoda řízeného objevování je však velmi časově náročná a je velmi obtížná pro učitele (Pavelková, 1992).

Výkonové potřeby

Výkonové potřeby jsou motivačním zdrojem činnosti a chování, které směřuje jednak k osamostatňování, potvrzení a prosazení „já“, jednak k jeho obraně, je-li ohroženo. Brzy poté, co dítě začne být schopno vykonávat samostatné jednoduché činnosti a kdy si začne postupně osvojovat řeč, stává se centrem požadavků, nároků a hodnocení rodičů. Prvním nejbližším člověkem, který začíná uplatňovat vůči dítěti nároky je matka. Na ní závisí první zkušenost dítěte s hodnocením. Mezi třetím a čtvrtým rokem u dětí s normálním kognitivním vývojem se vytváří sebehodnocení. Příčiny různého sebehodnocení a individuální rozdíly ve vývoji potřeb vztahujících se k výkonu dítěte, vidí Heckhausen (1977, in Hrabal, Man, Pavelková, 1989) především v tom, jaké byly mateřské nároky na samostatnost a přesnost výkonu vyrůstajícího dítěte. Zda byly úměrné, nebo zda dítě přetěžovaly, anebo byly značně nižší než možnosti dítěte. Vytváří se tak dvě základní výkonové potřeby:

- potřeba úspěšného výkonu
- potřeba vyhnutí se neúspěchu

Základ potřeby úspěšného výkonu vzniká časnými, avšak přiměřenými požadavky na dítě, povzbuzováním k samostatnosti a k přesnosti výkonu. Dítě si tak osvojuje adekvátní úroveň nároků na sebe a má tendenci přičítat úspěch svým pozitivním vlastnostem. Pokud se jedná o dítě, které je matkou od prvopočátku přetěžováno, často selhává, a to ho nutí chránit své „já“ před častým neúspěchem tím, že si klade nízké cíle a vyhledává snadné úkoly. Při objasňování příčin výsledků svého jednání má takové dítě tendenci úspěch vysvětlovat jako štěstí a jako následek menší náročnosti úkolu a tím svůj úspěch vlastně znehodnocuje. Neúspěch naproti tomu vysvětluje nedostatkem vlastních sil a to má na sebehodnocení celkově negativní vliv. Výkonová motivace podmiňuje aspirační úroveň jedince a je nutné jí věnovat zvýšenou pozornost, protože souvisí s rozvojem zdravého sebehodnocení každého jedince (Pavelková, 1992).

Dítě, které přichází do školy s určitým zaměřením se stává objektem množství hodnocení, která přisuzují určitou úroveň jeho výkonům ve srovnání s jinými žáky. Dítě se dostává do role úspěšného, průměrného nebo neúspěšného žáka, a to má zpětný vliv na jeho motivační sféru. Postupem času získává žák opakovanou zkušenost se školním úspěchem či neúspěchem, a tím se u něj postupně vytvářejí tzv. specifické školní výkonové potřeby (Kozéki in Hrabal, Man, Pavelková, 1982). Z motivačního hlediska je důležité, aby učitel znal výkonové zaměření svých žáků.

Sociální potřeby

Člověk má širokou škálu sociálních potřeb, které motivují činnosti směřované vůči ostatním lidem. Nejjednodušší sociální potřeby jsou vrozené. Vývojově na prvním místě je potřeba mateřské lásky, její uspokojení je důležité pro citový vývoj dítěte a pro rozvoj potřeby pozitivních vztahů. Důležitou sociální potřebou umožňující sociální učení a prostřednictvím něho také postupné vřazování do mezilidských vztahů je potřeba identifikace (Hrabal, Man, Pavelková, 1989). Tato potřeba nás většinou provází celý život, v průběhu života se však mění objekt identifikace (rodiče, učitel, vrstevníci, atd.). Způsob uspokojení potřeby identifikace ovlivňuje i to, co žák čte, na co se dívá, s kým se stýká a podobně.

S postupným začleňováním do dětského kolektivu se u dítěte diferencují další sociální potřeby, které jsou charakteristické způsobem sociálního styku, který motivují. Dítě se začíná orientovat ve styku s vrstevníky buď více na partnerské, kooperativní vztahy, nebo na takové vztahy, ve kterých je druhé dítě spíše než partnerem předmětem uplatňování sociálního vlivu

dítěte. V prvním případě začíná u dítěte převažovat potřeba **pozitivních vztahů**, potřeba afiliace, v druhém případě **potřeba sociálního vlivu**, případně potřeba prestiže. Jak potřeba pozitivních vztahů, tak potřeba vlivu hrají významnou roli v motivaci lidského chování. Určují typ sociální interakce žáka a jsou silnou vnější motivací činnosti (Hrabal, 1989).

Učitel svými výchovnými postupy a stylem vedení ovlivňuje sociální motivaci žáků. Například důraz na soutěžení má za následek aktualizaci sociálních potřeb. Jestliže je soutěž využívána rozumně (např. možnost úspěchu pro všechny žáky) může pozitivně aktualizovat sociální potřeby. Existuje řada dalších metod působících podobně např. skupinová práce, projektové vyučování, diskuse, hry. Na vytváření sociální motivace u žáků má vliv i převažující úroveň sociálních potřeb u učitelů. Učitelé se silně rozvinutou potřebou afiliace svým vřelým, emocionálním zájmem o žáky a poskytováním sociální opory podmiňují ve třídě ve větší míře pozitivní vztahy..

4.6.2 ovlivňování učební motivace

V posledních desetiletích byly vypracovány a empiricky ověřeny mnohé teorie, které si kladly otázku, jak vhodně motivovat žáky ve škole. Ráda bych poukázala na motivační teorie zabývající se vnitřní motivací učení a sebeurčením žáka, jeho autodeterminací.

Rheinberg, Man, Mareš (2001) uvádějí tři oblasti, které považují při rozvíjení učební motivace za velmi perspektivní:

1. podporování žákovských zájmů
2. navozování zážitku hlubokého zaujetí, radosti z prováděné činnosti
3. výcvik vůle

Podpora žákovských zájmů

Důležitým zdrojem podnětů pro učení může být samotný vyučovací předmět nebo některé tematické celky. Žák může oceňovat předmět či tematický celek, může ho bavit zacházet s ním, může se snažit, aby se o něm dověděl co nejvíc. Deci a Ryan (in Rheinberg, Man, Mareš, 2001) poukazují na to, že se zájmy mohou rozvíjet zejména tam, kde jsou uspokojeny tři bazální lidské potřeby:

1. potřeba autonomie
2. potřeba kompetence
3. potřeba sociálního začlenění

Citovaná koncepce koresponduje s tzv. velkou trojkou (big three) v klasické psychologii motivace. Potřeba kompetence souvisí s potřebou výkonu, potřeba autonomie versus kontroly souvisí s potřebou vlivu a moci, potřeba sociálního začlenění souvisí s potřebou afiliace. Žákova potřeba být v něčem kompetentní je podporována hodnocením, které se opírá o individuální vztahovou normu. Uspokojování výše zmíněných bazálních potřeb je pouze nutnou, nikoli postačující podmínkou pro vznik zájmů o tematický celek či vyučovací předmět. Aby se zájem skutečně rozvinul, musí k tomu zřejmě přistoupit ještě něco navíc. V současné době odborníci vyvíjejí a zkoušejí postupy rozvíjející požadované zájmy (Krapp, 1999, in Rheinberg, Man, Mareš, 2001).

Navozování radosti z vykonávání určité činnosti, navozování hlubokého zaujetí prací (flow)

Tento zážitek se dostavuje tehdy, když člověk při plném vytížení všech kapacit, které má k dispozici, ztrácí pojem o čase, „ponoří se“ do aktivity, „zabere se“ do ní a splyne s ní. V tomto zvláštním stavu prožívá provádění činnosti jako hladké a plynulé, proto anglický název **flow**. Koncentrace přichází zdánlivě sama od sebe. Doba, po kterou se člověk učí nebo pracuje, plyne mnohem rychleji než obvykle. Výskyt zmíněného zážitku je usnadněn, jsou-li požadavky na jedince a jedincovy schopnosti vysoké a jsou navzájem v rovnováze. Dále, když jsou jednotlivé fáze činnosti i získávané zpětnovazební informace interpretačně zcela jasné.

Optimální prožitky obvykle zahrnují jemnou rovnováhu mezi vlastní schopností dělat určitou činnost a dostupnými příležitostmi pro tuto činnost. Jsou-li výzvy příliš vysoké, člověk je tím frustrován, pociťuje kognitivní obavy a eventuálně úzkost. Jsou-li naopak výzvy příliš nízké pro dovednosti daného člověka, pak spíše relaxuje, není vytížen, nudí se. Fenomén zážitku hlubokého, vrcholného zaujetí (flow-experience) je mimořádně důležitý a plodný. Platí to zejména pro žákovské učení ve škole, učení, které nemůže být pokaždé samo od sebe neobyčejně atraktivní, nemůže se přizpůsobovat žákovským zájmům.

Rozvíjení volných kompetencí: volní trénink

Člověk přijme určité rozhodnutí. Jak se podaří učiněné rozhodnutí uskutečnit, když přijatý záměr je sice správný, ale jeho realizace je obtížná, neradostná, když by byly mnohem jednodušší a příjemnější činnosti. Záměr musí být správně formulován, aby měl předpoklad, že bude skutečně splněn. Musí obsahovat cíl, musí specifikovat přesné podmínky, kdy se má

jednat, musí být jasné, co se přesně bude dělat a kdy je třeba aktivitu ukončit. Žáci se při výuce dostávají do situací, kdy jejich záměr „učit se“ se setkává s překážkami, kdy vystávají obtíže s motivací. Existují dnes již volní tréninky (především v psychologii sportu), ale také v oblasti autoregulovaného učení. Cornová (1994) vyvinula výukově integrovaný podpůrný program, s jehož pomocí mají žáci získávat autoregulační kompetence. Jádrem programu tvoří soubor úspěšných volních strategií, na které přišli sami žáci.

4.6.3 komponenty v dynamice motivační připravenosti

Krykorková a Chval (2003) se ve své teoretické úvaze zaměřují na identifikaci motivačních struktur jako prostředku sloužícího k diagnostice problémů a nalézání možností rozvoje osobnosti. Poukazují na komponenty širší motivační připravenosti a „naladěnost“ i pro poznání:

1. **Faktor kognitivního zájmu**, jako stupeň připravenosti a kognitivní motivovanosti.
2. **Komponenta emoční odezvy**, která je tvořena řadou dílčích prožitků. Lze předpokládat, že jde o postupně zpevňovaný pocit z poznání při řešení úkolové situace, který je provázený určitým zážitkem a který neznamena pouze pozitivní odezvu, ale postupné zvnitřnění vztahu k úkolu jako k určité výzvě.
3. **Prožitek kompetence při řešení úkolových situací**, jako jedné z podmínek smysluplného učení. Pokud se jedinci podaří osvojit vhled do příčiny selhání, může chyba působit aktivizujícím způsobem.
4. **Flow – experience**, zážitek hlubokého zaujetí prací, který je považován za zvlášť významný ve školním prostředí a který je v mnohém identický s pojmem „funkční libost“. Projevuje se radostí ze samotného vykonávání činnosti bez ohledu na výsledek, uznání, pochvalu.
5. **Komponenta uvědomování si smyslu toho, co člověk dělá**, jedná se o obzvlášť silnou motivační komponentu.
6. **Prožitek provázející porozumění**, jedná se o pocity libostí, radosti, úlevy z opadnuvšího napětí, provázející proces poznání a učení.

4.6.4 autodeterminační teorie

Propracování autodeterminační teorie je spojeno především se jmény dvou amerických psychologů, E. L. Deci a R. M. Ryan, jejichž jména jsem již zmínila ve výše uvedeném textu v souvislosti s rozvojem žákovských zájmů. Autodeterminační teorie rozlišuje různé typy

motivovaného chování. Motivované jednání označuje za autodeterminované, když je člověk provádí volně, naprosto nezávisle, spontánně, bez nátlaku, pouze na základě vnitřní podpory. Pociťuje potěšení, pohodu a svobodu, souhlasí sám se sebou. Autodeterminované jednání nabízí možnost osobní volby. Řízené, kontrolované jednání tuto volbu neumožňuje, člověk tak jednat musí. Je-li jednání determinované, pak daná osoba pociťuje, že příčina je vzhledem k jejímu „já“ vnitřní, v řízeném, kontrolovaném jednání je to příčina mimo „já“, příčina vnější (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

Autodeterminační teorie se zajímá o základní psychologické potřeby, ovlivňující lidský život. Zaměřuje se především na tři vrozené lidské potřeby, jimiž jsou: potřeba kompetence, potřeba sounáležitosti, potřeba autonomie (Mareš, Man, Prokešová, 1996).

Potřeba kompetentnosti vyjadřuje vědomí, že člověk může dosáhnout různých cílů (stanovuje si je sám anebo jsou mu uloženy zvenku). Při vykonávání potřebných činností má pocit osobní úspěšnosti, zdatnosti.

Potřeba sounáležitosti souvisí s pocitem bezpečí, jistoty a pocitu uspokojení z mezilidských kontaktů v sociálním prostředí.

Potřeba autonomie vychází z pocitu, že člověk může sám iniciovat činnost a regulovat si ji podle svého. Pro osobnosti autodeterminovaně založené se potřeba autonomie stává obvykle potřebou primární.

Z výzkumů autorů Deci a Ryana (in Pavelková, 1992) vyplývá, že oslabený pocit kompetentnosti a autodeterminace snižuje jedincovu vnitřní motivaci. Uspokojení uvedených potřeb zvyšuje motivaci, výkon a podporuje rozvoj jedince.

Mezi prostředky podporující vyšší úroveň autodeterminace podle Mareše, Mana a Prokešové (1996) patří:

1. poskytovat možnost výběru
2. snižovat kontrolu a neustálé vnější řízení
3. projevovat dítěti uznání
4. umožnit žákům, aby jim byly dostupné informace, které jsou důležité pro žákovo rozhodování a řešení úkolů

4.6.5 motivace žáků základní školy ve výuce anglického jazyka

Důležitým faktorem, který významně ovlivňuje přístup žáka ke studiu, je jeho věk. Je zřejmé, že pohled na vzdělávání očima dítěte na I. stupni základní školy a pohled na studium očima žáka II. stupně bude diametrálně odlišný.

Malé děti přijímají vše, co se ve škole naučí jako samozřejmost, příliš ještě nepřemýšlejí nad tím, proč se učí a k čemu jim vědomosti budou. Motivovat děti na prvním stupni ZŠ je docela jednoduché, rády poznávají vše nové, včetně nového jazyka. Jsou velmi hravé a zapálené do každé zajímavé aktivity. Výuka cizího jazyka zde většinou probíhá formou her, obrázků a pohybových aktivit, písniček, rytmických říkadel, protože děti tohoto věku se učí „děláním“. Děti postupně získávají vztah k „učení se“. Je proto velmi důležitý pozitivní a individuální přístup učitele k dítěti. Učitel je nejdůležitějším činitelem ve výchově a vzdělávání dětí na I. stupni ZŠ, je pro děti vzorem a hlavním zdrojem motivace.

Zcela jiná je situace na druhém stupni ZŠ. Zde se setkáváme se skupinou 11 -15 letých adolescentů. Tato věková skupina má ohromný potenciál k učení. Jsou však nedisciplinovaní a je velmi obtížné je motivovat, jelikož je škola nudí. Většina z nich v tomto období školu zanedbává. Nejraději tráví čas s kamarády ve své „partě“ a učení se pro ně stává podružnou záležitostí. Jsou velmi citliví na svoje „já“, na svoji identitu, styl a idoly. Jsou nejistí, bojí se „ztrapnění“ před svými kamarády a vrstevníky. Bojí se selhání a bohužel často i projevit své vědomosti. Proto je pro ně těžké vyjadřovat se v cizím jazyce a připadá jim divné, hovořit se svým kamarádem v jiném jazyce. Leckdy se stydí tak, že když si nejsou jistí odpovědí, raději mlčí. Zdrojem jejich motivace je společnost kolem nich, rodiče, ale obzvláště kamarádi a jejich názory, které je do značné míry ovlivňují tzv. peer group pressure.³

Myslím si, že naši dospívající žáci jsou motivovaní především zevně, což znamená, že zdrojem motivace k učení budou vnější faktory, jako je např. úspěšně napsat test či potěšit rodiče, splnit svoji povinnost, aby nedostali trest nebo nějaké omezení či zákaz. Jako učitelé teenagerů máme několik variant, jak zvýšit vnější motivaci žáka a tím i zpestřit výuku jazyka celkově. Základní rady pro udržení žákova zájmu o jazyk jsou např. tyto: schopnost rozumět pocitům žáka, výběr témat zajímavých pro danou věkovou skupinu, personalizace úkolů a pozitivní přístup učitele k žákům i předmětu.

³ Termín užívaný psychology (v překladu „tlak skupiny vrstevníků“), vyjadřuje adolescenty, tedy mladé lidi, stejného věku a jaký vliv má tato skupina a jejich názory na jedince.

druhé krátké zamyšlení

V současné době se naše společnost ocitá v krizi. Nemám teď na mysli krizi ekonomickou, ale krizi, která je daleko širší a hlubší, která vznikla v 90. letech minulého století a je charakteristická společenským neklidem, nejistotou a úzkostí, zaměřením se na výkon a vnější výdobytky, rychlým a bezpracným zbohatnutím mnoha jedinců a ztrátou morálních hodnot.

V důsledku tohoto všeho vyvstává před námi výzva „něco“ s tím udělat. Helus (2010) poukazuje na to, že to „něco“ by mělo být především v oblasti **edukační**. Hovoří o „**vzdělanostní společnosti**“ jako prvním východisku z této krize. Měřítkem úspěchu by zde již neměla být míra nashromážděného majetku a závratný kariérní postup, ale **vzdělávání**, jako ústřední činitel rozvoje lidských zdrojů. Druhým východiskem z krize by mohl být tzv. **edukační obrat**. Jde o významný trend, který klade důraz (Helus, 2010):

- na zřetele antropologické – obrací pozornost k člověku
- na zřetele etické – obrací pozornost k prolnutí vědění a morálních postojů
- na zřetele kontextové – respektive ekologické, v širokém významu tohoto slova
- na zřetele tzv. přesahové, transcendingující

Jinými slovy edukační obrat vybízí k tomu, aby vzdělání nebylo zaměřeno jen na rozvoj kognitivní, ale aby pečovalo o rozvinutí celé osobnosti a způsobu jejího života. Opět před námi vyvstává nezbytnost komplexního pohledu na dítě, na učícího se jedince. A nejenom to. Helus také poukazuje na to, že edukační obrat by měl být také láskyplný a k láskyplnosti vést. A to je úkol a výzva především pro nás učitele.

Cílem dnešní školy není jen naučit žáka určitým vědomostem a dovednostem, ale především tomu, jak s nimi zacházet, jaké volit učební postupy, jak své učení plánovat, organizovat a řídit tak, aby se žáci obešli bez pomoci ostatních, aby byli odpovědní za své učení a motivováni pro další celoživotní vzdělávání. A to je důvod, proč se v následující části budu věnovat **autoregulaci**, relativně nové determinantě, která výrazně ovlivňuje úspěšnost žáků ve škole i v jejich dalším životě. Významně souvisí také s celoživotním vzděláváním. V následujících řádcích bych chtěla přiblížit autoregulaci především v souvislosti s kompetencí k učení.

Základním předpokladem toho, jak naučit žáka, aby se sám dokázal co nejlépe učit, je osvojení potřebných autoregulačních dovedností. Zde se dostáváme k problematice **metakognice**, která ještě bohužel dostatečně nepronikla mezi učitelskou veřejnost, ale která je důležitým východiskem pro vznik a osvojení metakognitivních strategií, sloužících k reflexi, regulaci poznání a poznávacích procesů a tedy i kognitivních strategií.

Posledním tématem této teoretické části je vymezení pojmu **kognitivní svébytnost**. Tento termín se v pedagogické psychologii nevyskytuje příliš často, spíše jako pojem doplňující a charakterizující autonomii a nezávislost poznání. Zahrnuje v sobě komplexní představu s přesahem oblasti kognitivní do oblastí osobnostních a sociálních postojů.

5. Autoregulace

Základním východiskem změn ve vzdělávání je koncept celoživotního vzdělávání. Školy by měly poskytnout žákům a studentům nejen obecný vzdělanostní základ, ale zejména je motivovat a připravit pro celoživotní učení, protože je zřejmé, že vzdělávání ve škole je pouze první etapou vzdělávání v životě člověka. Jedním z cílů současných kurikulárních a vzdělávacích dokumentů je, aby žák sám, z vlastní potřeby se vzdělával a usiloval o dosažení co nejvyšší úrovně poznatků a dovedností a tím i schopnosti převzít odpovědnost za svůj vlastní vzdělávací vývoj.

Tento záměr má dnes již svou tradici. Předchůdcem je nesporně reformní pedagogika. V současné době se zájem soustřeďuje na oblast poznávání v tom smyslu, že zdaleka nejde jenom o obsahy, které si má žák osvojovat, ale o vývoj žákovy způsobilosti **vědět si sám se sebou rady**. Žák je postaven před otázku, co dělat se svým poznávacím aparátem, aby byl dobrým nástrojem úspěšné realizace vlastního poznávacího úsilí. Žák má být schopen poznat a posoudit kvalitu své poznávací vybavenosti, ale nejen to. Měl by být schopen tuto svou poznávací vybavenost co nejlépe využívat, dále ji rozvíjet, zdokonalovat a optimalizovat (Helus, Pavelková, 1992). Autoregulace je charakteristikou osobnostní, zaměřená na sledování sama sebe a rozvíjení potencialit v jedinci, které se rozvinou tehdy, jsou-li k nim vytvořeny podmínky.

Z pohledu didaktiky a pedagogické psychologie se setkáváme ve vztahu s autoregulací se slovním spojením autoregulace učení, která úzce souvisí s tématem mé práce a můžeme jí označit proces „**řízení vlastního učení**“ nebo také „**řízení sám sebe při učení**“.

Autoregulace učení

Zimmerman (in Mareš, 1998, s. 173) vymezuje autoregulaci k učení takto: „Autoregulace učení je taková úroveň učení, kdy se člověk (žák, student) stává aktivním aktérem svého vlastního procesu učení jak po stránce činnosti a motivační, tak metakognitivní. Snaží se přitom dosáhnout určitých cílů (znalostí, dovedností, známek, společenského uznání, profesního uplatnění), iniciuje a řídí své vlastní úsilí, používá specifických strategií učení“.

5.1 vymezení pojmu autoregulace, teoretické přístupy

Z behavioristického chápání vyplynul názor, že chování je ovládáno vztahy mezi reakcemi a jejich následným zpevněním, které frekvenci na dané reakce zvyšuje nebo snižuje. Toto zpevňování je podstatou řízení učení, kdy pomocí sebezpevňujících odpovědí se jedinec sám řídí a motivuje. Dle behavioristů seberegulující jedinec vyvíjí vůči sobě stejné (či velice podobné) chování jako vyvíjí také v sociálním styku osoba řídící vůči řízené (Helus, Pavelková, 1992). V behaviorálním paradigmatu je však člověk chápán jako „černá schránka“ reagující na podněty.

Obrat a hlubší úvahy o autoregulaci nastávají v psychologii i v pedagogice až s paradigmatem kognitivní psychologie, kdy je člověk brán jako aktivně reflektující subjekt, který konstruktivně zpracovává nové informace (Janík, 2005). Důraz na aktivizaci přichází také v souvislosti s „činnou školou“ reformní pedagogiky na počátku 20. století, od 50. let se pak přidává důraz na tvořivost žáků (Maňák, 1998).

V posledních desetiletích zájem o autoregulaci učení stoupá, setkáváme se s rozdílnými teoriemi. Každá z nich přistupuje k autoregulaci z poněkud jiného úhlu, klade důraz na jiné klíčové procesy u žáka a doporučuje jiné postupy, jak řídit vlastní učení.

B. Zimmerman přichází se **sociálně-kognitivním modelem autoregulovaného učení**, který vychází ze sociálně-kognitivní teorie A. Bandury. Tento model zahrnuje tři složky, na které je nahlíženo buď separovaně nebo jako na vzájemně závislé a které mají vliv na jedincovo chování.

- osobnostní: vnitřní autoregulace
- jednání a chování: vnější autoregulace
- vnější prostředí: autoregulace prostředí

Vnitřní jedincova složka autoregulace zahrnuje monitorování a regulaci kognitivních a afektivních procesů. Při této vnitřní autoregulaci je důležitá sebepercepce, vnímání sama sebe, kterou ovlivňují čtyři faktory, a to žákovy znalosti, metakognitivní procesy (zahrnující proces učení, v němž žáci plánují, stanovují si cíle, organizují, sebemonitorují se a sebehodnotí), cíle, afektivní a motivační procesy (Mareš, Gavora, 1999).

Druhá složka, **autoregulace chování a jednání**, zahrnuje tři proměnné, které ji ovlivňují: sebezpozorování – introspekce, sebehodnocení a reagování na sebe sama. Patří sem také procesy zahrnující jednání a chování, kdy si žáci jsou schopni vybrat, uspořádat a vytvořit prostředí optimální pro učení, jsou schopni vyhledávat informace a rady pomáhající při učení, autoinstruuji se a sebezpozobuzují.

Poslední složkou je **autoregulace prostředí**, kterým je myšleno především prostředí sociální. Žákovo učení probíhá v interakci s vnějším sociálním prostředím a může mít podobu: přímé zkušenosti, nápodoby vzoru (imitování), přesvědčování sám sebe a strukturování kontextu učení (Mareš, 1998).

Při vymezování pojmu autoregulace nesmíme zapomenout na kybernetické modely lidského chování a posun pozornosti od pojmu chování k pojmu jednání. Východiskem autoregulace je právě pojem „regulace lidského jednání“, u nás nejvíce rozpracovaný **V. Kuličem**, kterého můžeme označit za tvůrce **kognitivně regulační teorie**. Jeho snahou bylo odvodit z poznatků psychologie principy pro organizaci podmínek učení a jeho řízení. Jedním z hlavních parametrů této „psychodidaktické soustavy“ je **míra řízení**, která je dle Kuliče (1992) daná rozsahem prostoru ponechávající subjektu učení podíl na jeho vlastní organizaci a regulaci. V. Kulič se zabývá otázkou optimální míry řízení a rozsahu prostoru pro svéprávnost subjektu v učení. Do soustav učení se promítají dle Kuliče otázky motivace, emocionálního prožívání učení, respektování a zapojování osobnostních faktorů. V jeho teorii se objevují teze o tom, že „**smyslem každého řízení je učinit se postupně zbytečným**,“ tj. rozvíjet učícího se člověka v systému s plnou autoregulací.

K nejpodstatnějším charakteristikám řízení uvádí V. Kulič (1992) rozlišení na:

1. řízení vnější

2. řízení vnitřní, pro které používá termín „autoregulace“

Vnější řízení znamená, že řízený proces a jev (člověk a jeho proces učení) ovlivňuje někdo či něco, co stojí mimo objekt řízení. Při **vnitřním řízení** určuje průběh i výsledky učení a poznávání sám člověk, který se učí, který o jeho podmínkách rozhoduje. Kulič také uvádí, že v čisté podobě se žádný z obou případů nevyskytuje. Při vnějším řízení se působení „lomí“ přes soubor vnitřních podmínek subjektu, jeho psychické vybavenosti a zkušenosti, naopak v plně vnitřním řízení se vyskytují faktory regulace, postupů v poznávání a učení, postojů, motivů apod.

5.2 předpoklady rozvoje autoregulace u žáků

Na základě současných přístupů k autoregulovanému učení lze vyčlenit dílčí předpoklady, které musí být splněny, pokud chceme autoregulace ve školním prostředí úspěšně rozvíjet. V následujících řádcích uvedu předpoklady, které jsou podle mého názoru nezbytné pro to, aby u žáků došlo k úspěšnému osvojení autoregulačních dovedností a tedy k rozvoji autoregulace.

5.3 edukační prostředí⁴

Významným cílem současného vzdělávacího procesu je mimo jiné podpora rozvoje autoregulačních dovedností a tím vytvoření příležitostí k celoživotnímu učení. V dnešní škole však stále přetrvávají problémy, které byly kritizovány již v 90. letech (např. Helus, Pavelková, 1992).

Škola žáky často přetěžuje neúměrným rozsahem a náročností požadavků, často dochází k frustrování žáků jejich obavou z neúspěchu, škola potlačuje individualitu, originalitu, orientuje se na výsledky a ne na cesty vedoucí k cíli, zdůrazňuje hodnotu školní známky na úkor rozvoje psychického poznávacího procesu atd. Často není chyba pouze na straně učitele, ale vychází již z pojetí školy a vzdělávání, koncepce učiva a metod, zavedeného způsobu hodnocení, přetížení učitele nadměrnými počty žáků apod. Je třeba tyto nedostatky vidět, analyzovat jejich příčiny, projektovat konkrétní východiska, vidět cíle žádoucí proměny a konkrétní způsoby jejich dosahování.

R. Fisher (1997) uvádí, že příznivé prostředí pro učení doma nebo ve škole se vyznačuje cílevědomostí a takovým uspořádáním, které žákům pomáhá, vede je a pobízí k tomu, aby o svých myšlenkách uvažovali, zkoumali je otázkami, diskutovali o nich a mapovali si je, aby mysleli divergentně, spolupracovali s druhými, reagovali na přímé vedení a sami hodnotili své pokroky. Je opravdovou nutností, aby škola dávala prostor pro rozvíjení autoregulace.

⁴ Edukační prostředí je takové prostředí, v němž jedinec může a chce realizovat své vzdělávání v bohatosti jeho šíře a hloubky, v němž může a chce aspirovat na vzdělanost, umožňujícímu uvědomělou, sociálně i individuálně smysluplnou realizace životní cesty (Helus ,Pavelková, 1992).

Odborníci se shodují v tom, že autoregulativně působící edukační prostředí se musí minimálně vyznačovat:

- ne pevným stanovením učebních cílů, respektive funkční neurčitostí stanovení cílů
- ne pevným (funkčně neurčitým) stanovením učebního času
- otevřenou architektonickou strukturou, umožňující přecházení do různých funkčně specifikovaných učebních prostor (Helus, Pavelková, 1992)

Do popředí činitelů edukačního prostředí se dostává učitel, který pomáhá žákům v jejich edukativní samostatnosti, v nalézání efektivních technik sebeřízení a jejich pozitivního vlivu na dosahování dobrých učebních výsledků. Žák přestává být frustrován tápáním, ze kterého se vlastními silami neumí vymanit, ale současně mu zůstává pocit, že je rozhodujícím aktérem postupu vpřed.

5.4 individuální předpoklady žáků

Předpoklady pro rozvoj autoregulace jsou dány zvláštnostmi a specifickými rysy lidské osobnosti.

5.4.1 osobnost jedince

Teorie osobnosti nám slouží k vysvětlení interakce dynamických sil působících v životě každého člověka (Drapela, 1997). Existuje velké množství teorií osobnosti vycházejících z empirických zkušeností nahlízející na osobnost z různých úhlů. Pokud se zamyslíme nad definicemi osobností různých autorů a teoretiků, tyto definice obsahují dle Heluse (2004) jedno z hledisek: osobnost je jedinec jako psychologický celek, osobnost je člověk jako subjekt nebo osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí. Mimo jiné Z. Helus (2004) chápe osobnost jako individualitu, která ovládá (reguluje) sama sebe. Člověk je tedy osobností vyjadřující svou identitu, která hledá způsoby sebevyjádření, ovládá sama sebe a realizuje svou životní cestu.

Helus (1990) hovoří o autoregulaci osobnosti a má na mysli především uvědomělé uplatňování vlády jedince nad sebou samotným a nad svým jednáním, přejímání uvědomělé zodpovědnosti za to jaký jsem a jaký bych měl být, co a jak dělám a měl bych dělat, co ve mém okolí způsobuji a měl bych způsobovat apod. Důležitými psychickými složkami

způsoblosti jedince k autoregulaci je například zformovanost silné vůle, rozsah a hloubka životních zkušeností, reflexivnost ke vztahu k sobě a životním podmínkám, aktivně plánující a projektující vztah k budoucnosti, způsoblost přejímat regulativní vlivy vnějšího okolí a účelně je aplikovat ve vztahu k sobě samému, otevřenost k zpětnovazebním informacím o vlastní osobě, vlastních činnostech i jejich výsledcích, vnitřní přijetí světového názoru, vytvoření vnitřního modelu vnějšího světa, vybudování systému osobního přesvědčení, morálních zásad apod.

5.4.2 „já“ jako aktér autoregulace

Jáství (sebeobraz) je uvědomování si rysů své osobnosti, tzn. nejen představa o svém já, ale také vztah k sobě samému. V „jáství“ je zahrnut kognitivní aspekt (představa o charakteristikách a podstatě vlastní osobnosti), afektivní aspekt (sebehodnotící pocity) a volní aspekt (míra úsilí k sebeprosazení a sebeuplatnění), (Smékal, 2002). Především ale se „já“ konstituuje a funguje jako **centrální aktér a osobnostní autoregulace** (Helus, 1990).

Seberozvoj jedince se neuskutečňuje automaticky, ale je utvářen socializací a edukací (Helus, 2004). Při socializaci jedince je nutné vedle přizpůsobování a podřizování nárokům okolí vzbuzovat u dítěte možnost a chtění autonomně se projevit. Edukace by měla vést k přetváření výchovné a vzdělávací regulace v autoregulaci. Tzn. nejen být vzděláváno, ale vzdělávat se, nejen být orientován, ale orientovat se a také nejen plnit zadané úkoly a problémy, ale sám je rozpoznávat a formulovat.

Rozvoj autoregulace není možný bez souběžného rozvoje žákova „já“, tedy rozvoje sebemonitorování, sebekontroly, sebehodnocení, reagování na svou vlastní činnost, vnímané osobní zdatnosti (self-efficacy), sebepojetí (self conception) atd. (Čáp, Mareš, 2001). Při vedení žáka k autoregulaci vlastního učení je klíčový proces sebemonitorování spolu se sebehodnocením. Za sebemonitorování lze v psychologii jáství označit míru kognitivní kontroly vlastního sociálního chování. Sebehodnocení je jádrem jáství, kdy posuzujeme a oceňujeme své vlastní já. S tím souvisí i sebereflexe, za což můžeme označit uvědomování si obsahů svého vědomí a charakteristik osobností i výsledků jednání na pozadí (Smékal, 2002).

Sebehodnocení je nezbytnou dovedností pro autoregulaci učení (Čáp, Mareš, 2001) a nepostradatelnou součástí při sebevýchově a sebevzdělávání. Škola by měla žáky vést k sebepoznání, sebehodnocení, sebevýchově a samostatnému sebevzdělávání, aby své učení

žáci řídili, a přebírali tak odpovědnost za své učení do vlastních rukou. Žák by měl být veden k tomu, aby byl schopen stanovit si reálné a dosažitelné cíle, najít efektivní způsob, jak tohoto cíle dosáhnout, celý proces učení reflektovat a zhodnotit výsledky svého učení (D. Foltýnová, 2008).

5.4.3 věk

Základy autoregulace lze spatřovat již u dětí předškolního věku a jsou spjaty s výchovou v rodině (Čáp, Mareš, 2001). Dítě se učí samostatně pít, jíst, oblékat se. Snaží se tuto činnost promýšlet dříve, než se do ní pustí, mít trpělivost a vytrvat při činnosti, i když se postup zpočátku nedaří. Dítě činnost často opakuje, až získá určitou jistotu, nebo využívá rady a pomoci dospělého. Systematické rozvíjení autoregulačních dovedností přichází až se školní docházkou a později s nástupem puberty. J. Kuhl (in Mareš, 1998) dochází ke zjištění, že velmi senzitivním obdobím pro získání autoregulačních strategií je věk mezi 6 až 12 lety v souvislosti s rozvíjením osobnosti a žákova „já“. Také podle B. McCombsové (in Mareš, 1998) se důležité složky jedince „já“ (sebeúcta, sebeocenění, sebezposuzování) objevují ve vyhraněnější podobě až kolem 8. roku dítěte.

Formálnímu nácviku autoregulace tedy dochází ve školním prostředí. Za velmi vhodné pro nácvik autoregulačních dovedností uvádí J. Mareš a J.Čáp (2001) první stupeň základní školy. Je však třeba postupovat citlivě vzhledem k osobnostnímu vývoji a neklást na žáky nepřiměřené požadavky. Z osobnostního hlediska mají pro nácvik autoregulačních dovedností lepší předpoklady žáci druhého stupně. U studentů středních škol se již předpokládá určitá samostatnost a autoregulační dovednosti se rozvíjí za předpokladu vytvoření vhodného prostředí. Vysokoškolští studenti jsou až na výjimky schopni samostatného jednání a řízení vlastního učení (Foltýnová, 2008).

S narůstajícím věkem lze tedy předpokládat také dosažení vyšší úrovně autoregulace. Co se týká nácviku autoregulace, je dle výzkumů dokázáno, že u mladších žáků (6-12) dochází k rychlejšímu nácviku a osvojení autoregulačních dovedností. U starších žáků se objevuje jistá setrvačnost, stereotypnost a nechuť měnit to, co funguje (Čáp, Mareš, 2001).

5.4.4 myšlení a inteligence

Předpokladem každého učícího se jedince je, že myslí. Dítě se rodí s určitým potencionálem, se schopností myslet a učit se. Otázkou je, jak tento potenciál dítě využije

a jak u něj bude zájem dále rozvíjen. Zpočátku vývoje jedince je tento rozvoj myšlenkových dovedností na rodičích a učitelích. Je třeba zapojit děti do aktivního učení tak, aby uplatňovaly jak nižší, tak vyšší úrovně myšlení (Foltýnová, 2008).⁵

Vyšší úrovně myšlení se vyznačují tzv. metakognitivním řízením. Myšlení lze pokládat za zpracování informace (Fisher, 1997).

Žák může zpracovávat informace prostřednictvím různých stránek své inteligence. Teorie inteligence rozpracované např. Howardem Gardnerem a dalšími badateli rozlišují různé formy inteligence. H. Gardner (1999) definuje inteligenci jako schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu. Uvádí, že lidé mají více inteligencí a ne inteligenci jedinou, která by byla univerzálním zdrojem všech lidských schopností.⁶

5.5 vnější řízení a autoregulace

Autoregulace se vyvíjí ze dvou zdrojů, které se mohou dostávat do složitých vztahů. Prvním z nich je vnější regulace, která je v podstatě lineárně přetvářena, interiorizována v autoregulaci. K této přeměně je subjekt vnitřně motivován, poněvadž odhaluje její výhody, nebo je donucen sankcí, neuchýlí-li se k ní. Často má také podobu vybavování jedince různými technologiemi práce na sobě (např. autoprogramování učebních činností, cvičení paměti apod.). Autoregulace není ale nutně vždy jen něčím primárně odvozeným zvnějšku, může mít i primárně vnitřní zdroje svého konstituování a vývoje. Ty tkví v autentické potřebě jedince něco se sebou nebo ze sebe udělat, rozvíjet se s přehledem a zodpovědností, mít náhled na svou životní cestu. Vnější řízení pak může k autoregulaci inspirovat a kultivovat ji, může dávat autoregulačním snahám podněty i metody, napomáhat tvorbě autoregulačních cílů, ale až druhotně a nápomocně (Helus, 1990).

Vnější řízení by mělo postupně ustupovat ve prospěch autoregulace. Ne vždy si ale učitelé uvědomují, že je v zájmu žáků i v zájmu jejich, aby žák postupně přebíral řízení do

⁵Podle výzkumu provedeného B. Bloomem zahrnují nižší úrovně myšlení: vědění (znát fakta), chápání (rozumět faktům), a uplatnění (aplikovat fakta). Vyšší úrovně zahrnují analýzu (rozbor fakt), syntézu (vytváření něčeho nového z fakt) a nakonec hodnocení (určení hodnoty poznatků) (Fisher, 1997).

⁶ H. Gardner (1999) rozlišuje sedm různých stránek inteligence podle toho, jakým obsahem se zabývají: jazyková, hudební, logicko-matematická, prostorová, tělesně-pohybová a personální formy (interpersonální a intrapersonální). Intrapersonální inteligence (označována také jako metakognitivní inteligence) je pravděpodobně nejdůležitější stránkou lidské inteligence.

vlastních rukou. Pokud jsou vyučovací strategie učitelů a učební strategie žáků navzájem slučitelné, kompatibilní, „zapadající do sebe, doplňují se“, pak můžeme mluvit o souladu vnějšího řízení a autoregulace (Mareš, 1998).

Holandský autor J. D. Vermunt (in Mareš, 1998) se pokusil formulovat zásady, jimiž by se mělo řídit vyučování, aby u žáků dokázalo rozvíjet schopnost řídit vlastní učení. Mluví o **procesuálně orientované výuce** (process-oriented instruction). V této výuce se dají rozlišit čtyři etapy:

1. Diagnostika žáků. Výuka se přispůsobuje zvláštnostem stylů učení žáků
2. Nácvik kognitivních, metakognitivních, regulačních a afektivních postupů. Učitel vysvětluje, přesvědčuje. Žáci zkoušejí nové postupy, zpočátku pod supervizí učitele, postupně se osamostatňují.
3. Změna žákova pojetí učení a řízení, žákovy zaměřenosti.
4. Dolad'ování, získávání jistoty, ověřování v dalších situacích a diagnostikování dosaženého pokroku.

6. Metakognice

Významným tématem současné kognitivní psychologie je téma metakognice. Vzhledem k tomu, že v metakognici je spatřován aspekt rozvíjející především reflexi, porozumění a svébytnost poznání, stává se klíčovým tématem i psychologie pedagogické – zejména oblasti týkající se učení, poznání a možnosti jejich rozvoje. Dokládá to především teoretické rozpracování této problematiky (Krykorková, Chvál, 2001) a také řada výzkumů, včetně rozvíjejících nácvikových programů.

6.1 vymezení pojmu

Pojem metakognice se obvykle používá ve významu, který bychom metaforicky vyjádřili termínem „poznávání na druhou“. V roce 1979 jej použil J. H. Flavell ve významu poznatků, jež člověk získává o svých vlastních poznávacích procesech nebo poznávacích procesech jiných lidí, tedy **„poznáváme, jak vlastně poznáváme“**. J. Flavell přispěl svou teorií k hlubšímu pochopení metakognice a položil základy metakognice a její vnitřní struktury.

V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 122) najdeme vymezení metakognice jako **„způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznávání, „jak sám postupuji, když poznávám svět.“**

Metakognice je klíčovým pojmem a jedním ze systémů a komponentů, o který se opírá spousta modelů autoregulace. Z českých odborníků uvádím pojetí J. Mareše (1998, srov. s.170), který ve své práci považuje metakognici za pojem nadřazený autoregulaci v tom smyslu, že „naučit žáka, aby dokázal poznávat své vlastní poznávací procesy je předstupněm toho, aby je dokázal později i sám řídit“. Z tohoto tvrzení můžeme tedy vyvodit, že předpokladem výuky, která má žáky naučit regulovat své učení, je taková výuka, která povede žáky k metakognici. Shrňme-li obvyklé definice, pak můžeme metakognici charakterizovat jako:

1. **Reflexi nad vlastním učením (poznáváním)**, spočívající zejména v získávání a využívání poznatků o vlastních učebních (poznávacích) předpokladech a pochodech.

2. Vytváření, nacvičování a aplikování postupů, **jak učební (poznávací) předpoklady a pochody měnit, zdokonalovat a rozvíjet**, respektive jak zdokonalovat svou kognitivní výbavu tak, aby byla co nejlepším instrumentariem na cestě za poznáním.
3. Při tom nejde ani tak o nabádání, vysvětlování, poučování co a jak dělat, ale o **praktické výcviky** (tréninky), rozpracované do konkrétních postupů, doplněné metodami zjišťování jejich účinnosti a podložené zpravidla určitou teorií i výsledky empirických výzkumů (Helus, Pavelková, 1992).

Většina autorů zabývajících se metakognicí se shoduje v tom, že metakognice je tvořena třemi základními koncepty a jim odpovídajícími obsahy:

- **metakognitivní znalosti** (metacognitive knowledge) – znalost svých vlastních poznávacích procesů, podstaty učení, efektivních učebních metod a osobních charakteristik
- **metakognitivní monitorování a regulování** (metacognitive control) – aktivní monitorování a řízení průběhu vlastních poznávacích procesů
- **metakognitivní uvědomování či pojetí** (metacognitive awareness, conceptions) – základní obecné ideje a teorie, které člověk má o svém vlastním poznávání.

Koncept metakognitivních znalostí rozpracoval Kluwe, 1982 (in Krykorková, Chvál, 2001), když provedl rozlišení těchto znalostí na deklarativní a procesuální. Podle něj obě kategorie můžeme nalézt jak na kognitivní, tak na metakognitivní úrovni. Na kognitivní úrovni jsou deklarativní i procesuální znalosti přímo spjaté s řešením problému, úkolu či situace, zatímco do metakognitivní úrovně řešení se zapojují procesy, které uskutečňují výběr, rozhodnutí a směr řešení.

Krykorková a Chvál (2001) poukazují na zjevné zakotvení metakognice v paradigmatu kognitivní psychologie a zároveň upozorňují na to, že v pojetí metakognice se střetávají prvky **humanistické** (osobnostní funkce vědomí „já“ je skrze uvědomování sebe sama metakognice povyšována nad pouhý poznávací systém), **kognitivisticko-behavioristické** (interpretace procesuálního fungování metakognice) a **behaviorální metody** k nácviku vnějších regulačních postupů transformovaných do autoregulačních forem metakognitivních strategií. Často je uváděno pojetí metakognice jako učení se vyšším principům souvisejících s Piagetovým paradigmatem formálních operací, zejména tzv. operací druhého řádu (viz kapitola 4.3.4). Tyto operace podle J. Flavella konstituují určitý

druh „metamyšlení“, tj. myšlení o myšlení samém, spíše než myšlení o předmětech (Flavell, 1976 in Krykorková, Chvál, 2001).

V poslední době dochází rovněž k určitému posunu, když se ukazuje, že téma metakognice přesahuje v mnoha směrech oblast čistě kognitivní. Původní pojetí, že metakognice je myšlení o našem myšlení, při kterém se jedinec soustřeďuje, zaměřuje, plánuje, postupně monitoruje a nakonec hodnotí své vlastní učební a poznávací aktivity, získává novou, rozšiřující dimenzi osobnostní a sociální.

6.2 pojetí metakognice v koncepcích inteligence

Kognitivní psychologové již před lety vyslovili názor, že metakognice je velmi důležitou složkou inteligentního chování a že jedinci obdařeni touto dispozicí jsou ve svých činnostech úspěšnější než ti, kteří touto dispozicí nedisponují.

Jedním ze současných teoretiků inteligence je H. Gardner a jeho teorie mnohočetné inteligence (viz kapitola 5.4.4). Tato teorie obsahuje šest rozdílných druhů inteligence, kde otázky metakognice a reflexivity řadí H. Gardner do inteligence intrapersonální. Tato oblast inteligence je chápána jako schopnost porozumět svým vlastním citům a pocitům a využívat je při řízení svého jednání.

Metakognice je pravděpodobně nejdůležitější stránkou lidské inteligence, neboť souvisí s uplatňováním ostatních forem inteligence (Fisher, 1995).

Dalším z představitelů nového pojetí inteligence je R. Sternberg. V tomto pojetí se objevuje snaha porozumět inteligenci z hlediska kognitivních procesů. Sternbergův model inteligence obsahuje pět kategorií komponentů tvořených příslušnými mentálními procesy, které probíhají při řešení problémů. Jedněmi z těchto komponentů jsou metakomponenty, které spolu s odpovídajícími procesy metakognice Sternberg považuje za klíčovou složku inteligentního chování (Krykorková, Chvál, 2001).

Taktéž Perkins (1995, in Krykorková, Chvál, 2001) autor tzv. „pravé“ inteligence ve svém modelu rozlišuje tři základní aspekty – neurologický, zkušenostní a reflexivní.

Reflexivní aspekt se týká především úlohy strategií v procesu kódování a dekodování informací uložených v paměti a obecných postupů při řešení problémů. V mnohém se zdá být podobný konstrukci metakognice nebo kognitivnímu monitorování.

6.3 možnosti aplikace metakognitivních postupů ve vyučovacím procesu

Zájem o metakognici a její funkční využití ve školních podmínkách neustále stoupá. Mnoho škol (zejména ve Spojených státech) se začalo zabývat myšlenkou, že být inteligentnější znamená být především manažerem „vlastního myšlení“ a že tento cíl je do značné míry v našich rukou, tzn. lze ho získat, dá se naučit (Krykorková, Chvál, 2001). Jestliže tedy naučíme žáka sledovat své vlastní poznávací procesy, může se také naučit tyto procesy sám řídit (www.metakognice.cz).

Metakognitivně koncipovaná výuka se musí řídit určitými zásadami. P. R. J. Simons jich předkládá učitelské veřejnosti celkem čtrnáct:

1. **Zásada procesuálnosti:** Důraz by měl být položen spíše na učební činnosti, na učební procesy než na výsledky učení.
2. **Zásada reflektivnosti:** Učení by se mělo stát pro žáky samo o sobě „tématem“ k učení. Žákům je třeba pomáhat, aby si uvědomovali strategie učení, které používají, aby se zamýšleli nad svými autoregulačními dovednostmi, aby přemýšleli nad vztahem mezi svými učebními strategiemi a svou dovedností dosahovat učebních cílů.
3. **Zásada afektivnosti:** Pro žákovské učení je klíčový vzájemný vztah mezi kognitivními, metakognitivními a afektivními stránkami učení. Učení není jen poznávání, žák své učení také prožívá. Žák musí mít možnost najít si k učení svůj osobní vztah, svůj citový odstín.
4. **Zásada funkcionálnosti:** Žák by si měl stále uvědomovat, jakou funkci mají a k čemu se dají použít ty znalosti, dovednosti, kterým se učí.
5. **Zásada přenosu a zobecnění:** Žáci i učitelé by se měli usilovně snažit, aby součástí učení byl přenos (transfer) naučeného a zobecňování naučeného. Lze toho dosáhnout, pokud se učení bude nacvičovat v různých kontextech – tedy nikoli izolovaně, jak se to často děje.

6. **Zásada kontextovosti:** Žákovské strategie učení a autoregulační dovednosti se musí pravidelně nacvičovat. Je však třeba na to vyčlenit dostatečný čas a vytvořit příhodné podmínky, aby nacvičování probíhalo ve vhodném širším kontextu.
7. **Zásada autodiagnostiky:** Žáci by měli být vedeni k autodiagnostice, cvičení v tom, jak oni sami mohou diagnostikovat, kontrolovat, korigovat a řídit své vlastní učení.
8. **Zásada aktivity:** Výuka by měla být koncipována tak, aby optimálně vyvažovala kvalitu a kvantitu žákova učení.
9. **Zásada odpovědnosti:** Odpovědnost za průběh a výsledky učení by měla být postupně přenášena na žáky samé.
10. **Zásada supervize:** U mladších žáků by měl být kladen zvláštní důraz na dobré vztahy mezi dětmi a rodiči, případně dalšími dospělými osobami. To proto, že počáteční žákovské pokusy o autoregulaci učení musí probíhat pod citlivým dohledem dospělých.
11. **Zásada spolupráce:** Pro rozvoj metakognice je nezbytná spolupráce a diskuze mezi žáky.
12. **Zásada náročných cílů:** Při výuce by měly být preferovány ty cíle učení, které se vyznačují vysokou kognitivní náročností. Vyžadují totiž ke svému splnění hloubkové kognitivní procesy.
13. **Zásada návaznosti a prekoncepce:** Nové učivo se žák snadněji naučí tehdy, když vhodně navazuje na jeho dosavadní znalosti a jeho prekoncepce učiva.
14. **Zásada žakovského pojetí učení:** Výuku je třeba koncipovat s ohledem na aktuální žakovské pojetí učení, která se ve třídě vyskytují. Podaří-li se nám připravit a uskutečnit výuku podle metakognitivních zásad, máme připravenou půdu pro přechod žáků k autoregulaci učení (Mareš, 1998, srov. s. 170-171).

Pro úspěšnou metakognici žáků vyššího školního věku je třeba dodržet všechny výše uvedené zásady.⁷

6.4 rozvojetvorné programy

V odborné literatuře existuje celá řada dalších podobných zásad a návodů, které se snaží přispět k vytvoření vlastních metakognitivních postupů žáků. V následujících řádcích bych chtěla připomenout dva programy, které se úzce vztahují k rozvoji metakognitivních

⁷ Za důležitou součást těchto postupů se považuje i rozvíjení verbálních schopností, které při utváření metakognice je nástrojem hlubší a pevnější fixace, přesnějšího kódování a logického uchopení. Např. při popisu poznávacích činností, jejich analyzování, komentování, hodnocení (Krykorková, Chvál, 2001).

strategií a jsou vhodné k aplikaci ve školních podmínkách. Jedná s o Feuersteinův program instrumentálního obohacení a nácvik metakognitivních strategií při učení z textu a čtení s porozuměním.

6.4.1 program instrumentálního obohacení (P. I. E.) Programme of Instrumental Enrichment

Tento program je jedním z komplexně zpracovaných programů, který se snaží rozvíjet kognitivní výbavu dětí, ale i dospělých. Tvůrcem tohoto programu je Reuven Feuerstein, který vychází z Vygotského koncepce mediačního učení, jehož komplementární součástí je kognitivní pojetí deficitů. Je přesvědčen, že je nutné rozvíjet poznávací funkce jedince, aby mohlo docházet k učení. Jeho snahou je tedy vybavovat jedince instrumentálně (vhodnými nástroji), aby učení novým poznatkům bylo možné.

Tyto programy se zrodily v nově vzniklém státě Izraeli, vlivem nutnosti řešit problém adaptace četných přistěhovalců z nejrůznějších oblastí světa. Ukázalo se totiž, že jejich dosavadní prostředí je nepřipravilo dostatečně na začlenění do společnosti, kde je předpokládán jiný způsob zpracování informací o okolním světě, řešení problémů na určité úrovni apod. V této souvislosti hovoříme o **kulturní deprivaci**, kterou je zapotřebí nějakým způsobem odstranit.

Feuersteinův program instrumentálního obohacení je založen na předpokladu **modifikovatelnosti člověka**, tj. jeho schopnosti nabývat nových dovedností a vědomostí a na **zprostředkování zkušenosti učení** (málo podnětné prostředí způsobuje nedostatek zprostředkovaného učení a tím nedostatečný mentální rozvoj jedince). Projevy deficitu kognitivních funkcí se podle Feuersteina projevují na třech úrovních:

- na úrovni vstupu informací (nedostatky týkající se kvantity a kvality dat, která jedinec shromažďuje)
- na úrovni zpracování informací (nedostatky, týkající se efektivního použití dat, která jsou jedinci dostupná)
- na úrovni výstupu informací (nedostatky, týkající se komunikace výsledků zpracování dat)

Práce s P. I. E. většinou trvá po dobu dvou let a skládá se ze čtrnácti typů úkolů, z nichž každý je zaměřen na rozvoj některé z kognitivních funkcí. Úkoly mají podobu

pracovních sešitů, ve kterých jsou předkládány k řešení problémy, rozvíjející určitou funkci. Podle Feuersteina jde o to, změnit „pasivního receptora informací“ v „aktivního generátora informací“ (Hadj Moussová, 1996) a tímto navodit i pozitivní změny v sebehodnocení žáků a pozitivní změny ve vztahu k učení a poznání. Přínosné jsou v tomto směru zásady určené pro pedagogické působení v oblasti kognitivní stimulace.⁸

Cílem tohoto programu je také navodit zcela nové a nezvyklé podmínky učení a tím aktivizovat schopnost „modifikovatelnosti“, což klade vysoké nároky na práci a přípravu učitele. Je nutné změnit své zaběhnuté a ustálené postupy práce. Podle výsledků výzkumů (Hadj Moussová, 1996) jsou učitelé pracující s tímto programem více zaujati vyučováním, jejich vlastní uspokojení z práce vzrůstá.

Základním pedagogickým principem používaným v P. I. E. lze vystihnout často opakovanou větou: „Minutku, přemýšlíme“. Důraz je kladen na potřebu umět se zastavit, kontrolovat svou motorickou aktivitu. Toto zastavení umožňuje dětem uvědomit si svou vlastní intelektuální aktivitu a ukazuje se jako jeden z nejdůležitějších pedagogických postupů.⁹

Feuersteinův program byl experimentálně ověřován u nejrůznějších skupin dětské a dospělé populace. Výsledky jsou velmi diferencované, nicméně pozitivně charakterizují vztah mezi určitým kognitivním deficitem a vybranými kognitivními činnostmi, které se v průběhu programu sice progresivně zlepšovaly, nepotvrdily však významný vliv na učební činnosti ve školních podmínkách (Hadj Mouss, 1996). Především však potvrzují pozitivní změny spíše osobnostní, týkající se sebepojetí, vztahů se spolužáky nebo změny v přístupu k neúspěchu a selhání.

6.4.2 učení z textu a čtení s porozuměním

V pedagogickém kontextu se u nás těmito otázkami zabývá J.Průcha (1997), který ve své práci akcentuje kategorii porozumění jako základního předpokladu tvorby a

⁸ 1. Předávání zaměřenosti (učitel předává žákům své zaujetí pro určené cíle) 2. Diskuse o významech (pomáhá žákům vytvářet komunikační systém, který má domluvený a osobně přijatý význam) 3. Povzbuzování transcendence (rozšiřování potřeb žáků přes okamžitou situaci tady a teď) 4. Probuzení pocitu kompetence (nároky na žáky musí být zajištěny tak, aby děti vydávaly úsilí, ale nezažívaly pocit selhání) 5. Interpretace výkonů (pomáhá změnit dítěti jeho současnou situaci) 6. Psychologická diferenciacie (žáci jsou vyzýváni k rekonstituování svých kulturních vstupů) 7. Sdílení (učitel a žáci společně hledají nové) 8. Stanovování cílů (učitel pomáhá žákům volit priority, vnáší hypotézy) 9. Výzva (učitel nechává žáky zakoušet nerovnováhu) (podrobněji in Hadj Moussová, 1996)

⁹ Žáci mající opakovanou zkušenost s neúspěchem často unikají z těchto situací zvýšenou motorickou aktivitou. Jedná se o skutečnost, kterou je dobré si uvědomit i při běžném vyučování.

restrukturalizace kognitivních struktur. Upozorňuje přitom na nebezpečí získávání informací z textu jako nezávislých a izolovaných jednotek, které jsou osvojovány především pamětně a mechanicky.

Častou příčinou studijních neúspěchů je snížená způsobilost orientovat se ve čteném textu a neschopnost s ním pracovat jako se smysluplným zdrojem poznávání. Tento fenomén nemá svou příčinu ve čtení jako takovém, ale spíše v dekodování čteného a jeho integrování do struktury psychických obsahů osobnosti pod zorným úhlem cíle (např. obstat při zkoušce) (Helus, 1990). K odstranění těchto nedostatků slouží právě metakognitivní strategie a postupy založené na tom, že žák se pomocí autoinstrukcí či kladení otázek a zodpovídání na ně, orientuje ve svém vědění a na základě této orientace mobilizuje a organizuje svoji poznávací aktivitu. Učí se tak třídit získané informace, analyzovat otázky, zjišťovat a uvědomovat si nejasná místa a efektivní postupy jejich objasnění, pracovat s chybou a využívat ji pro další učební postup, učí se provádět souhrn hlavních myšlenek, jejich formulování a optimální reprodukci (Krykorková, Chvál, 2001). Žák na základě této orientace mobilizuje a organizuje svou **poznávací exekutivu** tj. soustavu psychických předpokladů nutných pro vyřešení úkolu. Součástí mobilizace a organizování poznávací exekutivy je také uvědomělé zvládání určitých učebních strategií (Helus, 1990)

Důležitým pojmem této teorie je koncept „**vnitřní obraz vnějšího světa**“, který podle Kuliče (1992) vyjadřuje žákův vlastní a specifický obraz prostředí s jeho vlastní kognitivní a metakognitivní vybaveností, jak se vypořádat se situací neporozumění a začlenit tak nové poznatky do smysluplných celků. Cílem porozumění textu je tak vytvoření souladu mezi kognitivní kompetencí subjektu (tj. způsobilost k chápání, zpracování a hodnocení nových poznatků) a kognitivní strukturou textu. Tyto koncepce porozumění textu se vyznačují tím, že vycházejí z předpokladu existence dvou souběžných kognitivních struktur: poznatkové struktury textu a poznatkové struktury subjektu.

Výzkumné výsledky z těchto oblastí naznačují, že vztah mezi nácvikem metakognitivních postupů a jejich využitím ve vyučovacích hodinách není přímočarý. Spíše dochází k pozitivním emocionálním změnám (snížení žákovy úzkosti při učení, zlepšení žákovských postojů k učení), což Mareš (1998) komentuje v tom smyslu, „že výraznější změny v učebních dovednostech mohou nastat zřejmě teprve tehdy, až je žák „vyladen“ po afektivní stránce. K podobným závěrům dochází Hadj Moussová (1996), když ve své studii

uvádí výsledky práce s Feuersteinovým programem ve Francii a Velké Británii. Konstatuje, „že jedním z největších přínosů použití programů v práci se žáky jsou navozené změny postojů u učitelů, což pak pozitivně ovlivňuje i jejich žáky a učitelé se stávají tvořivějšími a vnímavějšími k procesu učení i potřebám žáků“.

V následující kapitole bych se chtěla zabývat pojmem „kognitivní svébytnost“. Jedná se o pojem poměrně nový, v současné odborné literatuře nepříliš často se vyskytující. Většinu následujících informací jsem proto čerpala ze stránek www.metakognice.cz, kde jsou uveřejněny odborné články, příspěvky a seminární práce relevantní tomuto tématu.

7. Kognitivní svébytnost

Krykorková vymezuje pojem kognitivní svébytnost jako pojem, který vystihuje **komplexitu procesu poznání**, jako kategorii, která vyjadřuje nejen schopnost poznávat, učit se a zpracovávat informace, ale i jako kategorii, která překračuje oblast pouze kognitivní a vyznačuje se u jedince pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci (žák je schopen překonávat překážky, zacházet s chybným výkonem, je schopen požádat o pomoc nebo ji vyhledat, je schopen řídit své emoce, zvládat neúspěchy atd.). Jde o naplnění představy, která je založena na kognitivně, osobnostně sociální součinnosti a vyznačuje se následujícími znaky:

- kognitivní svébytnost vyjadřuje kognitivní a osobnostní hodnotu ve vztahu k poznání a učení a je výrazem kognitivní kultivace
- kognitivní svébytnost v sobě obsahuje kognitivně vývojovou, dvouúrovňovou dimenzi procesu svého utváření danou závislostí na stupni kognitivního vývoje a na školním kontextu, který je pojímán jako činitel se silným vlivem dané situace.
- proces utváření kognitivní svébytnosti je založen na procesu autoregulace, metakognice a kulturní kognice
- pojem kognitivní svébytnost považujeme za užitečný s ohledem na kategorii učebních kompetencí, jejichž je kognitivní svébytnost nedílnou součástí
- pojem kognitivní svébytnost navazuje a integruje do svého komplexního pojetí ty prvky (atributy) procesu učení a poznání, u kterých byla prokázána jejich účinnost, efektivita a rozvojetvornost.

7.1 východiska tvořící základní referenční rámec kognitivní svébytnosti:

1. Poznávací aparát je mnohoúrovňový, hierarchicky uspořádaný podmíněný systém, jehož funkcí je zprostředkovat a reprezentovat okolní zkušenost, určitým způsobem ji strukturovat a zajišťovat tak optimální adaptaci člověka na vnější prostředí (zejména na základě procesů učení a poznání).
2. Poznávací aparát a osobnostní charakteristiky vystupují ve vzájemné součinnosti.
3. Kognitivní svébytnost se utváří ve vymezených kognitivně vývojových stádiích.

4. Stěžejní část adaptačního procesu probíhá ve školním prostředí (školní učení), v kontextu vybraných úkolových situací.¹⁰

7.2 základní hlediska teoreticko metodologického rámce kognitivní svébytnosti:

- **Kontextuální hledisko**, které se opírá o kategorii kontextu jako o klíčovou kategorii procesu učení, který se uskutečňuje v určitých situacích a kontextech a intelektuální aktivity přímo interagují s danými situacemi. Kognitivní vázanost subjektu na kontext je zřejmě přímo úměrná stupni „kognitivní svébytnosti“ a je jedním z podstatných kritérií, které tyto dané úrovně rozlišuje, naznačuje stupeň žákovy kognitivní samostatnosti a tím i míru pedagogické intervence.
- **Kognitivně vývojové hledisko**, tvořené Piagetovým rozdělením kognice na nižší a vyšší úroveň. Učitel by si měl uvědomit kognitivní úrovně, cíle a postupy, na základě kterých by měl žák zvládnout úkolovou situaci.

Hledisko kontextuální a kognitivně vývojové určují rozdělení školního učení a poznání do dvouúrovňového kognitivního systému cílových kategorií, které byly popsány výše (v kapitole 4.5) a které by měly přispět k vyjasnění cílové podstaty školního učení a poznání, usnadnit práci s taxonomií a umožnit potřebný vhled do činnostní struktury v příslušných úkolových situacích (viz přílohy č.1 a č.2)

7.3 připravenost učitele pro vytváření kognitivní svébytnosti žáka

Vzhledem k změnám ve školské koncepci se učitel dostává do situací, kdy např. při zpracování témat RVP je nucen připravit i didaktickou aplikaci, a to s ohledem na cíle stanovené jednotlivými kompetencemi. Můžeme předpokládat, že kvalita učitelovy práce se zvýší, bude-li se moci opřít o jakési psychodidaktické rámcové uspořádání základních elementů projektování tvorby kognitivní svébytnosti.

¹⁰ školní učení – je chápáno dle Kuliče (1992) jako učení směřující k určitému cíli, učení záměrně organizované a promyšleně řízené, jehož smysl si žák uvědomuje.
úkolová situace – jako základní jednotka činnostní psychologie a metodologického učebního procesu.

Připravenost učitele k rozvíjení kognitivní svébytnosti je chápána jako zvýšení citlivosti (pedagogické, psychologické, diagnostické a odborné) na procesualitu učení. Pro její naplnění je k dispozici pět doporučení, které při výzkumných šetřeních a sondách prokázaly náležitou relevanci:

1. teoretické pochopení podstaty a hlavního smyslu autoregulace a metakognice (dvou osobnostně rozvojových fenoménů)
2. identifikace s myšlenkou kognitivního rozvoje a jeho metodami, přesvědčení o jejich účinnosti
3. býti kompetentní v předmětové oblasti a v její didaktické aplikaci
4. býti kompetentní v určování kognitivních cílů dvou navržených kognitivních úrovní I a II

7.4 připravenost žáka pro utváření své vlastní kognitivní svébytnosti

Podle Heluse (2004) je žák aktivním účastníkem, disponuje-li určitým potenciálem svého rozvoje. Např. v situaci určitého programu je to tehdy, „přijme-li za své“ řešení úlohy a postupně rozvíjí potřebné učební činnosti. Často to ale znamená, že jedinec musí překonávat určité kognitivní překážky (reakce na neporozumění, reakce na chybu a neúspěch, mobilizace koncentrace apod.).

Úvaha o připravenosti žáka se velmi úzce týká motivační oblasti a v ní primárního motivačního předpokladu, který znamená přijetí poznávacího úkolu. Existuje celá řada možností, které lze v této rané fázi pro vybudování vztahu k učení využít. Např. rozvoj přirozené dispozice sebereflexe vlastní činnosti, uvědomování si smyslu toho, co člověk dělá a je-li to k něčemu dobré, vědět, že každý předmět, každá věc někam patří a existuje ve vztazích a strukturách.

Kontextualizovanost těchto znaků významně podporuje tuto motivační fázi, daří se odkrývání těch zdrojů rozvoje jako je radost, kterou člověk prožívá při úspěšném řešení problémů a prožitků provázející porozumění.

Připravenost k učení nabývá na významu, uvědomíme-li si, že sebelepší program týkající se rozvoje učebních činností nebude funkční, pokud nebudou aktualizovány ty vstupní proměnné, které s efektem těchto činností přímo souvisejí.

II. Teoretická speciální část

1. Strategie učení cizímu (anglickému) jazyku

Pro efektivní učení se cizím jazykům je nezbytné, ovládat určitý způsob učení a strategie učení. Tyto strategie jsou součástí kompetence k učení i dalších kompetencí jako je kompetence k řešení problémů nebo komunikativní kompetence. Strategie učení jsou moderním označením stále aktuálního tématu, jak se učit co nejefektivněji, nejsnáze, nejúčinněji, co nejkratší dobu, s co nejlepšími výsledky apod. Aby bylo možné pomoci žákům zlepšit způsoby učení se cizímu jazyku, je potřeba nejprve zjistit, zda používají nějaké své osvědčené metody a postupy, nebo jen přeshlapují na místě a neví si rady. To by bylo ale téma na další diplomovou práci.

Výzkumy strategií učení cizím jazykům se u nás v posledních letech zabývá především Kateřina Vlčková. Zaujal mě její výzkum z let 2005/2006 zaměřený na otázku: „Jak se žáci na konci povinného vzdělávání učí cizímu jazyku“, jak je rozvinuta jejich kompetence k učení v oblasti strategií k učení. Tento výzkum např. zjistil, že žáci používají strategie nesystematicky, pouze občas. Nejvíce žáci používají kompenzační strategie, nejméně paměťové strategie.

V následujícím textu vyjdu z klasifikace strategií Oxfordové (in Vlčková 2007) a větší pozornost budu věnovat strategiím metakognitivním a psychodidaktické aplikaci metakognice ve školním prostředí, jelikož těmto tématům se chci více věnovat i v empirické části.

1.1 vymezení pojmu strategie učení

Kompetence k učení by mimo jiné měly umožnit žákům osvojit si vhodné strategie k učení.

Strategie jsou chápány jako postupy využitelné k cílenému rozvíjení klíčových kompetencí žáků. Tyto postupy se označují jako výchovné a vzdělávací strategie a uplatňují se při vyučování i v mimovýukových aktivitách. Pojem strategie je hojně používán v pedagogické psychologii, obecné didaktice a v oborových didaktikách. V pedagogice chápeme strategie učení jako „**postupy většího rozsahu, jimiž žák uskutečňuje svébytným**

způsobem určitý plán při řešení dané úlohy, chce něčeho dosáhnout a něčeho jiného se zase vyvarovat“ (Mareš, 1998, s. 58).

Nedílnou součástí výuky jakéhokoli předmětu (stejně jako kterékoli lidské činnosti) je výuková strategie, respektive její stanovení a dodržování. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 230) popisuje strategie učení jako **„posloupnost činností při učení, promyšleně řazených tak, aby bylo možné dosáhnout učebního cíle. Pomocí ní žák rozhoduje, které dovednosti a v jakém pořadí použije“.**

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002, s. 10) charakterizuje **strategii** jako jakýkoli organizovaný, účelný a řízený sled úkonů zvolených jedincem k provedení úlohy, kterou si předsevzal vykonat nebo se kterou se musí vyrovnat.

Mareš (1998, s. 58) rozlišuje několik rovin strategií:

- úkolovou: zadaná úloha má určitý obsah, strukturu, operační náročnost
- percepční: určitá situace je vnímána jako situace učební
- intencionální: stanovení záměru a plánu
- rozhodovací: volba postupu
- realizační: použití taktických kroků s využitím schopností a dovedností
- kontrolní a řídicí: vyhodnocování úspěšnosti a provádění případných korekcí
- rezultativní: podoba dosaženého výsledku

Obecně jsou strategie učení chápány jako určité postupy a metody, které žáci používají pro zjednodušení procesu učení, aby si nové informace zapamatovali rychleji, jednodušeji a byli schopni si je ve správnou chvíli vybavit a dokázat je vhodně použít. Vlivem strategií by se učení mělo stát pro žáka efektivnějším a zábavnějším. Pokud žák dokáže při vštěpování nových poznatků uplatnit správnou strategii, nemusí trávit nad učením zbytečně mnoho času, který může věnovat např. volnočasovým aktivitám.

1.2 strategie v kontextu kognitivního stylu, stylu učení a technik učení

Vztah kognitivního stylu, stylu učení, technik učení a strategií učení lze označit za hierarchický.

Kognitivní styl tvoří nejhlubší a převážně vrozenou vrstvu, na niž se nabaluje vrstva stylu učení, jež je převážně získaná, více vázaná na konkrétní obsah a situace a hlavně více ovlivnitelná, zpočátku spontánní, později ale vědomá. Kognitivní styly tvoří speciální složku stylů učení, a to obtížně měnitelnou, dosti konzistentní, neboť představují převážně vrozenou charakteristiku jedince.

V pedagogickém slovníku (Průcha, Mareš, Walterová 2001, s.102) je kognitivní styl vymezen jako „svébytný způsob vnímání a poznávání, individuálně odlišný průběh percepčních, poznávacích a intelektových procesů“, patřící do kategorie dispozic, je z velké části vrozený, a tudíž i obtížně měnitelný, je ovšem diagnostikovatelný. Mareš (1998, s. 50) vymezuje kognitivní styly (cognitive styles) jako „charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se“.

Kognitivní styly a styly učení jsou psychologické konstrukty s velmi blízkým obsahem, jejich vztah je různými autory hodnocen odlišně; každopádně oba ovlivňují proces učení. V názorech na vzájemný **vztah** pojmů „styly učení“ a „kognitivní styly“ panuje mezi odborníky značná různorodost. Prvním je názor, že se oba pojmy částečně překrývají, mají tedy něco společného a rozdílného (např. Entwistle, Taitová, Messick). Druhou možností je ztotožňování obou pojmů. Jedni autoři používají pojmů jako synonym a jiní je používají souběžně. Mareš (1998) hodnotí ztotožňování obou pojmů jako neopodstatněné, neboť rozdíly mezi kognitivními styly a styly učení existují, přinejmenším v tom, že styly učení v současné době zpravidla zahrnují nejen kognitivní složky, ale také složky non-kognitivní (motivační, osobnostní - „jáství“, sociální, environmentální aj.). Třetí a čtvrtá možnost zahrnují nadřazenost buď kognitivních stylů nebo stylů učení. K názoru, že styly učení jsou širším pojmem a obsahují i kognitivní styly, se přiklání např. Curryová (1983), Claxton, Murrelová (1987), Dunnová, Price (1989) i Mareš (1998).

Kognitivní styly jsou chápány jako speciální složka stylů učení, která je především vrozená, obtížně ovlivnitelná, málo vázaná na obsah, spontánní, nezáměrná a váže se především k těmto psychologickým kategoriím: vnímání, myšlení, zapamatování, řešení problémů a rozhodování. Styly učení jsou převážně získané, potenciálně ovlivnitelné, záměrné a vědomě používané a vázané na kategorie učení, jáství, metakognici, řešení

problémů, motivaci, úkolové požadavky, zvláštnosti obsahu, řízení, autoregulaci, situaci a sociální kontext.¹¹

Mareš (1998) tedy obecně chápe pojem kognice jako souřadný s pojmem učení s tím, že se částečně překrývají; jelikož učení nemá jen stránku kognitivní, ale i další stránky, např. emocionální, motivační, cílovou, regulační, prováděcí, sociální atd. Kognitivní procesy zřejmě hrají roli určitého mediátora učení - zprostředkovávají jeho průběh, ovlivňují kvalitu jeho výsledků.

Strategie učení vychází z konkrétního typu stylu učení konkrétního žáka. Jsou závislé jednak na jeho individualitě – zejména na vrozeném kognitivním stylu a jednak na vnějších vlivech jako jsou charakter učiva, požadavky učitele na žáka, způsob regulace procesu osvojování dovedností atd. (Švec, 1998). A jsou tedy do značné míry ovlivnitelné např. učitelem, sociálním prostředím či žákem samotným. Žák může své strategie diagnostikovat, měnit, vědomě se učit nové. Učitel může vytvářet podmínky pro volbu adekvátních, efektivních, ale i jím preferovaných strategií, může navozovat funkční situace motivující studenty k nácviku používání potřebných strategií. Strategie jsou tedy chápány jako hierarchicky vyšší procesy, jako sekvence jednání, kterými má být dosažen určitý cíl. Strategie učení jsou často mentálně reprezentovány jako plány (Vlčková, 2007).

Důležité je také odlišit pojmy strategie učení a techniky učení, někdy také nazývané taktiky, ačkoliv se na první pohled mohou zdát zcela shodné. Pojem strategie učení má větší rozsah. **Taktiky učení** neboli učební taktiky jsou dílčí postupy, které (promyšleně uspořádané) vytvářejí vyšší celek, tj. strategii učení. Taktiky, nebo také taktické kroky, jsou dílčí postupy při učení, jež si žák uvědomuje, jsou to postupy záměrně vybírané a používané (Schmeck, 1988, s. 5-6). Taktické kroky jsou pozorovatelné, registrovatelné, měřitelné akty činnosti žáka nebo učícího se systému (Mareš, 1998).

¹¹ Co se týče stylů učení, probíhají různé jejich proměny v životě člověka až do smrti. Vývojová teorie stylů učení od D. Kolba předpokládá, že se styly učení mění v rámci tří velkých životních etap každého člověka. První etapa (0 – 15 let) se nazývá získávání a jedinec v ní dává přednost stylům učení, které vedou ke konkrétním poznatkům. Druhá vývojová etapa (16 – 40 let) se nazývá „specializování“. Člověk nejprve využívá více stylů, později pokračuje v rozvíjení již jen jednoho konkrétního stylu, který vyhovuje jeho potřebám. Třetí etapa (od 40 let do konce života). Jedinec se snaží „dohnat“ a vyzkoušet to, co v průběhu života nestihl. Přechází od reflektujícího pozorování k experimentům a naopak od experimentování k zamýšlení se a rozvaze.

1.3 strategie učení v lingvodidaktice (didaktice cizích jazyků)

J. Hendrich a kol. vysvětluje pojetí didaktiky cizích jazyků takto:

„Didaktikou cizích jazyků rozumíme tedy disciplínu, která se zabývá teorií vyučování cizím jazykům, využívajíc při tom poznatků všech vědních oborů s touto činností souvisejících, zejména lingvistiky, psychologie a pedagogiky. Jde tedy o mezní disciplínu, která však má komplexní charakter, přičemž předmětem zkoumání jsou fakta společná vyučování všem cizím jazykům. Zabývá-li se didaktika pouze teorií vyučování konkrétnímu jazyku, označujeme ji jako oborovou didaktiku daného cizího jazyka (např. didaktika francouzského jazyka, popř. didaktika francouzštiny)“ (Hendrich a kol., 1988, s. 20).

Po důkladném prostudování výše citovaných vysvětlení termínů spjatých s didaktikou cizích jazyků je jasné, jak úzkou spojitost mají strategie učení s lingvodidaktikou. Používá se označení strategie učení cizímu jazyku (foreign language learning strategies). Touto terminologií se zabývalo již v nedávné minulosti mnoho zahraničních autorů.

Definice strategií učení cizímu jazyku se v podstatě, co se týče vymezení pojmu strategie, shodují s definicí strategií obecně. Podle Sterna (1992, s. 261, in Vlčková, 2007) je „koncept strategie učení závislý na předpokladu, že se žáci vědomě angažují v aktivitách za účelem dosažení určitých cílů a strategie učení mohou být považovány za široce pojaté intencionální návody a techniky učení“. Všichni, kdo se učí jazyk, užívají strategií učení jazyku buď vědomě nebo nevědomě, když zpracovávají nové informace a plní učební jazykové úkoly. Jelikož školní třída učící se cizí jazyk je prostředím, v němž se řeší problémy a v němž jsou žáci konfrontováni s novými informacemi a obtížnými úkoly zadanými jejich učiteli, snaží se žáci pravděpodobně nalézt co nejrychlejší a nejlehčí cestu, aby udělali to, co je od nich požadováno, což podle Sterna znamená, že používání strategií učení jazyku je nevyhnutelné.

1.4 základní rysy strategií učení cizímu jazyku

Vlčková (2007, s. 21– 22) popisuje rysy strategií následujícím způsobem.

- Strategie učení cizímu jazyku podporují rozvoj jednotlivých jazykových dovedností (poslech, čtení, mluvení, psaní).

- Umožňují stále více řídit proces vlastního učení a postupně přecházet od heteroregulace k autoregulaci.
- Strategie učení jsou problémově orientované, jsou to nástroje k vyřešení problému, úkolu či dosažení cíle. Např. afektivní strategie žáci používají za účelem relaxace nebo zvýšení sebedůvěry proto, aby se mohli učit lépe, efektivněji.
- Strategie učení jsou flexibilní, přizpůsobitelné. Neexistují vždy v předpověditelných vzorech, sekvencích nebo modelech. Velký prostor je dán učícímu se ve výběru, kombinování a posloupnosti strategií.
- Strategie učení podporují učení jak přímo, tak nepřímo. Přímé i nepřímé strategie jsou stejně důležité pro učení a mnoha způsoby se také navzájem podporují.
- Strategie učení se netýkají pouze kognitivní stránky učení. Učení jazyku je také emocionální a interpersonální proces, nejen metakognitivní a kognitivní.
- Strategie jsou často vědomé, po určitém množství procvičování a používání se ale stejně jako jiné dovednosti či chování mohou zautomatizovat a být nevědomé, což je žádoucí zejména v případě jazyka.
- Strategie nejsou vždy pro učitele pozorovatelné. Jednak pro svou vlastní povahu (např. paměťové strategie), jednak protože jsou používány i v přirozeném prostředí mimo třídu.
- Strategie jsou naučitelné a zprostředkovatelné. Na rozdíl od stylu učení, natož od kognitivního stylu, které lze jen značně obtížně měnit, lze strategie učení zprostředkovat, osvojit si je a měnit je snadněji, a to výukou či jinou podporou strategií, která má být neodmyslitelnou součástí jazykového vzdělávání.
- Strategie jsou prostředkem (prostředkem k dosažení lepších edukačních výsledků) i cílem (cílem současné metodiky cizího jazyka je zprostředkovat žákům efektivní strategie učení cizímu jazyku, z nichž mnohé jsou za splnění určitých podmínek transferovatelné na jiné vzdělávací oblasti).
- Strategie učení rozšiřují okruh očekávaných rolí učitele. Učitel se stává facilitátorem procesu učení, poradcem, konzultantem, koordinátorem, diagnostikem, zprostředkovává vhodné strategie žákům stát se nezávislými a vede je k autoregulaci.
- Strategie jsou specifickými postupy, činnostmi či jednáním realizovanými žáky s cílem zlepšit vlastní učení. Používání strategií učení je ovlivňováno celou škálou faktorů, jako je míra uvědomění, úroveň znalostí, požadavky učebních úloh, očekávání učitele, věk a pohlaví žáků, národnost či příslušnost k určitému etniku, styl učení, osobnostní rysy, úroveň motivace a důvod učení.

1.5 co ovlivňuje používání strategií učení?

Přestože mohou být strategie jak prostředkem, tak cílem edukace, existuje velké množství proměnných, které jejich používání mohou ovlivňovat. Vlčková (2007) rozlišuje následující proměnné, které ovlivňují jak výběr strategií, tak míru jejich používání.

Pohlaví a věk žáků

Chlapci mají pro učení menší motivaci, jsou méně vytrvalí a odpovědní, hůře se přinutí k dokončení úkolu. Učení jim jde lépe pod dohledem dospělé osoby (autority), kterou mohou v průběhu učení požádat o radu a pomoc. Dávají přednost „taktilnímu (hmatovému)“ učení, při kterém mohou sami tvořit, vyrábět a dělat pokusy.

Dívky jsou v učení více vytrvalé, mají odpovědnější přístup. Raději se učí o samotě, nepotřebují autoritu. Je jim milejší, když nejsou příliš „svázaný“ úkolem, mají raději volnost, ale vyhýbají se experimentům.

Vlčková uvádí, že „mladší děti začínají na činnostech specifických pro určité úkoly (tj. na jednoduchých strategiích jako memorování, repetice atd.) a postupně si v kontextu procesu vývojového zrání osvojují repertoár strategií“ (Vlčková, 2007, s. 30).

Doba učení cizímu jazyku

Vliv tohoto faktoru není ve výzkumech jednoznačně prokázán.

Sociokulturní příslušnost

Janíková (2007, s. 87) se domnívá, že nelze vytvořit všeobecně platný popis užívání strategií, neboť na jejich užívání mají vliv kulturní tradice.

Prostředí

Vliv na používání strategií má zejména bilingvismus v rodině – pokud žák mluví doma jiným než českým jazykem, vykazuje vyšší míru používání sociálních strategií.

Příslušnost k určitému národu, etniku, rase

Janíková (2007) se domnívá, že nelze vytvořit všeobecně platný popis užívání strategií, neboť na jejich užívání mají vliv kulturní tradice.

Osobnostní charakteristiky a předpoklady

Osobnost žáka se promítá do celého procesu učení, ovlivňuje jeho výkony i strategie učení. Vyučující by měl být seznámen s osobnostním typem žáka, aby mu mohl pomoci vhodným individuálním přístupem. Jako příklad může sloužit graf, ve kterém J. Linhart propojil typologický model členění H. J. Eysencka a klasické Hippokratovo členění. Podle tohoto grafu se jako nejpříznivější pro jazykové učení jeví charakteristika „**extrovert – stabilní – sanguinik**“, nejméně příznivě „introvert – nestabilní – melancholik“ (viz. Choděra, Ries, 1999, srov. s. 32).

Úroveň pokročilosti, znalost cizího jazyka

Pokud má žák větší znalosti jazyka, bude používat jiné strategie než začátečník. Velký vliv má také to, zda se již dříve nějakému cizímu jazyku učil. Předchozí znalost pomáhá při učení, jedinec nemusí používat příliš složité strategie.

Motivace

Žáci, kteří jsou více motivováni se snaží používat více vhodných strategií. Vlčková zjistila, že „čím větší počet motivačních faktorů pro učení preferovaného cizího jazyka žáci uváděli, tím větší byla míra, v jaké nepřímé strategie používali. Pozitivní vliv na používání strategií měly vyšší druhy motivátorů, tj. vnitřní motivace k učení. Pokud studenty motivoval k učení cizího jazyka zájem o něj obecně či o preferovaný jazyk, vykazovali vyšší míru používání nepřímých strategií. Naopak vnější incentivy vykazovaly negativní vliv. Motivace absolvovat předmět kvůli dokončení školy korelovala s nižší mírou používání sociálních strategií. Žáci, kteří uváděli, že je cizí jazyk baví, používali více nepřímých strategií než žáci, kteří uvedli, že je cizí jazyk nebaví“ (Vlčková, 2007, srov. s. 32).

Vlivů, které ovlivňují volbu a užití strategie učení je velmi mnoho. Je potřeba jmenovat ještě alespoň postoje a přesvědčení, co je účelem pro učení cizímu jazyku, míra uvědomění způsobu učení, učitelova strategie vyučování nebo výuka strategií.

1.6 výzkum učebních strategií

V současné době je zaznamenán silný teoretický a praktický zájem o téma strategií učení. V rámcově vzdělávacích programech byla nastolena otázka rozvoje „klíčových kompetencí“. Obecně panuje shoda v tom, že strategie patří do souboru znalostí a dovedností,

které mají být zprostředkovány ve škole. Jsou to především kompetence k učení, které přímo poukazují na to, že „**žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody, strategie**“ (RVP ZV, 2005).

Ve světové literatuře existuje velké množství výsledků zkoumání a přehledů typů jednotlivých strategií učení cizímu jazyku. Za nejvýznamnější autory, zabývající se klasifikací strategií učení cizích jazyků v zahraničí, jsou považováni J. Rubinová, A. Carton, J. M. O'Malley, R. L. Oxfordová, H. H. Stern, P. Bimmel a U. Rampillonová. Například Rubinová (in Vlčková, 2007) ve svých počátečních výzkumech v 70. letech zjistila, že úspěšní žáci jsou ochotni odhadovat význam slov, která neznají a současně, že je odhadují velmi přesně, snaží se komunikovat, nemají zábrany, jsou ochotni dělat chyby, soustředí se na formu, hledají vzory a snaží se využívat analýzy. Využívají všech možností k procvičování, monitorují svůj ústní projev i projev ostatních. Ukázalo se ale, že tvrzení, že dobří žáci nemají zábrany v jazykové komunikaci, neplatí pro všechny žáky. Mnoho potenciálně dobrých žáků má z důvodu strachu spojeného s jazykem a jazykovými situacemi zábrany, kterých se snaží zbavit např. tvorbou pozitivních, povzbuzujících tvrzení, vyšší mírou procvičování v soukromí a vystavováním se situacím, kde nemusí komunikovat.

V české odborné literatuře se touto problematikou zabývá poměrně málo autorů, kteří většinou navazují na výše zmíněné zahraniční odborníky (J. Čáp, J. Mareš, V. Janíková). Zabývají se však spíše zkoumáním jednotlivých složek strategií (procesem učení, strategiemi zaměřenými na předmět učení, na zpracovávání informací při učení, na autoregulaci učení atd.) a nepodávají jasný přehled jednotlivých strategií učení cizímu jazyku. V současné době se průlomovou v této oblasti stávají výzkumy a zveřejněné publikace od K. Vlčkové, která mapuje tuto oblast, provádí výzkumy mezi studenty a podává následně výstižný popis jednotlivých výsledků bádání a odborný rozbor klasifikací strategií.

2. Strategie učení cizímu jazyku dle R. L. Oxfordové

Pro tuto práci jsem si vybrala klasifikaci strategií učení cizímu jazyku R. L. Oxfordové, jelikož se v mnohém pozitivně odlišuje od klasifikací ostatních, starších i mnohých novějších, jak vysvětluje Vlčková (2007).

Autorka R. L. Oxfordová rozděluje strategie učení cizímu jazyku do šesti skupin. A to na strategie paměťové, kognitivní, kompenzační, metakognitivní, afektivní a sociální. Samozřejmě, že jednotlivé skupiny se mezi sebou prolínají, ovlivňují se navzájem, působí na sebe, jsou mezi nimi určité vztahy. Nedá se říct, že by některá z nich stála zcela izolovaně bez jakéhokoliv ovlivnění ostatními. Dají se použít pro zkoumání všech jazykových dovedností, poslechu, čtení, psaní a mluvení. První tři jsou označovány jako přímé, ostatní jako nepřímé.

2.1 přímé strategie

Podle Vlčkové (2007, s. 46) přímé strategie „působí přímo na informace, které mají být nabyty a zpracovány, a to tak, že usnadňují porozumění těmto informacím, jejich uchování v paměti, znovuvybavení a transfer, a tím vedou ke změnám v mentálních strukturách a procesech“. Můžeme tedy říct, že všem přímým strategiím učení je společné, že vyžadují zapojení určitých mentálních procesů zpracovávání jazyka

2.1.2 paměťové strategie

O paměťových strategiích můžeme říci, že patří mezi nejdůležitější a nejpotřebnější strategie při učení cizímu jazyku. Pomáhají nám zapamatovat si a následně si snadněji vybavit nové informace, které se chceme naučit. V historii lidstva mají dlouhou tradici tzv. mnemotechnické pomůcky, které přispívají k rychlejšímu zapamatování určité informace. Větších úspěchů při použití paměťových strategií dosáhneme tehdy, pokud zapojíme současně vhodné metakognitivní (např. řízenou pozornost) a afektivní strategie (např. snižování úzkosti). Zvýší se tím jejich efektivnost.

Při výuce cizího jazyka je zapamatování si např. nové slovní zásoby samozřejmostí, která je pro znalost jazyka nezbytná a nikdo se příliš nepozastavuje nad tím, jak se nová

slovíčka žáci mají naučit, které paměťové strategie jim mohou pomoci navázat ve svých znalostech na již osvojené učivo a překonat neúspěch při učení. Ukázalo se, že učení slovíček dělá nezanedbatelnému množství žáků problémy. Často se učí slovíčka doslova rezistentním způsobem, způsobem, u něhož „je zázrakem“, že se vůbec něco naučí. Slovíčka si např. pouze přečtou, aniž by si je zkusili vyslovit nahlas, bez napsání slova tak, aby se lépe zafixovalo, bez asociování slova s jinými slovy, představami, situacemi apod.

Někteří žáci ví, že se mají doma učit nahlas, aby slyšeli svoji výslovnost, zapisovat si slova, aby si uvědomili případné odlišnosti psaného projevu od výslovnosti. Ne každý způsob učení je však vhodný pro určitou skupinu žáků. Každý si musí nalézt sám to, co je pro něj nejvhodnější a co mu usnadní postup při rozšiřování znalostí cizího jazyka. Pomoci žákům najít si co nejdříve vhodnou strategii při učení by jim měl hlavně jejich učitel.

Čtyři podskupiny paměťových strategií:

1. Vytváření mentálních spojů, propojování

- a) Seskupování, shlukování
- b) Asociování, elaborace
- c) Umístění nového slova do kontextu

Vzhledem k rychlosti, s jakou máme přístup k informacím uchovaným v paměti, musí být podle odborníků paměť organizována. Tohoto principu je třeba využít i při učení cizímu jazyku.

Klasifikace nebo re-klasifikace jazykového materiálu usnadňuje zapamatování učiva. Můžeme ho třídit např. podle tématu (slovíčka týkající se rodiny), podle gramatické funkce slova (např. podstatná jména, slovesa nebo předložky); lingvisticko-pragmatické funkce (např. seznámení, omluva, žádost); podle toho zda se jedná o synonyma (slova stejného nebo podobného významu – např. studený, chladný, ledový), antonyma (slova opačného významu mladý/starý, hodný/zlý). Účinnost této strategie můžeme posílit přiřazením slova, které je dané skupině nadřazené (vítr, mlha, kroupy - počasí) nebo přiřazením akronymu pro lepší zapamatování dané skupiny (nepravidelná slovesa swim, swam, swum – skupina i-a-u, miau - mňau).

Při asociování dochází k propojení nové informace s již známou a v paměti uloženou informací. Každá asociace má pro žáka smysl pouze tehdy, je-li pro něj nějak smysluplná. Propojení musí dávat smysl. Mohou se vytvořit mezi dvěma výrazy nebo mohou zahrnovat více slov. Záleží na již osvojené slovní zásobě.

Při učení pomáhá umístění nového slova do kontextu, třeba vytvořením věty, která má určitý smysl. Je možné také vymyslet příběh, nebo rozhovor, do kterého začleníme všechny nové termíny. Příběh musí také upoutat, neměl by být nudný a příliš komplikovaný, může být zábavný, směšný. Má učení usnadňovat a ne působit učícímu se žákovi potíže nebo ho dokonce odradit.

2. Používání auditivních a vizuálních představ

- a) Používání vizuálních představ
- b) Sémantické mapy
- c) Používání zástupných asociačních klíčových slov
- d) Fonetické reprezentace v paměti

Jak už název napovídá, slouží tyto strategie ke snadnějšímu učení za pomoci vlastních vizuálních představ a zvuků.

Používání **vizuálních představ** - pokud se učíme nové slovíčko, je dobré si ho představit a „vidět“ tuto třeba i abstraktní věc přímo před očima. Chceme-li se naučit některé sloveso, můžeme si představovat průběh této činnosti ve skutečnosti. Slovíčko se dá také pamatovat podle toho, kde je umístěno na stránce v učebnici nebo ve slovníčku. Dobře se pamatují slova, která čteme třeba i nechtěně např. na ulici, v dopravních prostředcích nebo v obchodě.

Strategie **sémantické mapy** je založena na uspořádání slov do schématu, které obsahuje určitý **klíčový koncept** ve svém středu, nebo na vrcholu. Související slova jsou propojena s tímto konceptem prostřednictvím šipek nebo čar, které ukazují, jak jsou určité skupiny slov vztaženy k sobě navzájem. Strategie je založena na schematickém zakreslení hlavní myšlenky a vztahů.

Používání zástupných klíčových slov je druh asociace, při kterém se žákovi při vyslovení cizího slova vybaví termín podobně nebo stejně znějící v mateřštině. Následuje vytvoření představy o vztahu mezi novým a již známým slovem. Musí to však být pro žáka smysluplné spojení.

Jako příklad uvedu pro žáky velmi oblíbenou pomůcku v angličtině. Slovíčko room [ru:m] – pokoj - si velmi rádi spojují s českým výrazem pro jeden alkoholický nápoj, který případně popíjí jejich otec doma v pokoji nebo „butterfly“ – motýl, je možné přeložit doslovně „létající máslo“

Fonetické reprezentace v paměti jsou způsoby usnadňující ukládání informací do paměti a jejich vybavování podle toho, jak zní. Opět jde o propojení nové informace s již naučenými slovy. Propojit se může cizí slovo s podobně znějícím slovem z jakéhokoli jiného jazyka (příklad: coffee - hovorově kafe).

3. Správné opakování

Strukturované opakování

Učivo by mělo být opakováno tak, aby se dalo dobře zapamatovat a vybavovat. Učivo je třeba opakovat ve správně časově rozdělených intervalech. Dobré je opakovat nejprve po kratších intervalech, které se postupem času prodlužují. J. Čáp uvádí, že „důležitý prostředek k úspoře času při učení je **vhodné rozložení opakování v čase**. V mnoha výzkumech se shodně zjistilo, že lepší výsledky má opakování rozdělené na kratší časové úseky a oddělené přestávkami a jinou činností než opakování soustředěné“ (Čáp, 1983, s. 204). Každý člověk potřebuje pro naučení nové látky určitý čas, který může být ovlivněn obtížností učiva, podmínkami při učení nebo psychickým a fyzickým stavem žáka.

4. Využívání činnosti

Tato skupina zahrnuje používání určitých činností, které napomáhají žákům při učení. Jde o používání smyslových vjemů a tělesných reakcí a používání mechanických technik. Tento způsob učení vyhovuje žákům, kteří jsou hodně aktivní a upřednostňují „kinesteticky“ nebo „taktilně“ orientované učení. Učí se nejlépe prostřednictvím pohybu, potřebují se věci dotýkat, manipulovat s nimi, neradi zůstávají na jednom místě.

Používání vjemů a tělesných reakcí

Žák si propojí nový pojem s nějakým tělesným vjemem, který mu usnadní zapamatování. Nová informace může být také vyjádřena prostřednictvím pohybu, napodobením činnosti, kterou chce pojmenovat. Pohybové ztvárnění daného slova nemusí vykonávat pouze učící se osoba, ale může být nápomocen i někdo další. Typickým příkladem jsou hry na pantomimické znázorňování povolání, činností, pocitů atd.

Používání mechanických technik

Jsou to techniky, při kterých žák pracuje a manipuluje s předměty, může je skládat, přemísťovat z místa na místo, posunovat nebo měnit tak, aby si při tom lépe zapamatoval nové informace. Často se využívají pexesa, papírové kartičky, používané na tvorbu vět, procvičování předložek, zakládají se různé kartotéky se slovní zásobou atd.

2.1.3 kognitivní strategie

Kognitivní strategie hrají při učení cizímu jazyku klíčovou roli. Vlčková uvádí (2007, s. 52, 53), že se jedná o skupinu strategií, která je obsahově velmi pestrá a rozlišuje čtyři podskupiny: Procvičování, přijímání a odesílání sdělení, analyzování a logické usuzování, vytváření struktury pro jazykové vstupy a výstupy. I přes značnou variabilitu strategií je všem kognitivním strategiím společná jedna funkce, a to zacházení s cizím jazykem ve smyslu jeho zpracování, transformace cizího jazyka žákem.

a/ Procvičování

„Mezi nejdůležitější strategie při učení cizímu jazyku patří z kognitivních strategií strategie procvičování. Mnoho učících si však jejich význam dostatečně neuvědomuje. Procvičování bývá nedostatek nejen v mimoškolním prostředí, ale i ve škole“ (Vlčková 2007, s. 53). Pomocí procvičování jsou nové informace ukládány a následně vybavovány mnohem lépe. Za strategie, které vedou k procvičování učiva řadíme „opakování a napodobování; formální procvičování fonetického a ortografického systému; rozpoznávání a užívání frazeologických obrátů a vzorů; kombinování jazykových struktur a procvičování v přirozeném kontextu.

Opakování a napodobování

Hlavním prvkem při učení formou opakování je vykonávání určité učební aktivity vícekrát po sobě. Opakování lze použít jak pro nácvik poslechu, čtení textu za účelem lepšího porozumění nebo výslovnost nového slovíčka s cílem zautomatizovat si dané slovo. Dalším z příkladů je napodobování rodilých mluvčích a následné zlepšování výslovnosti, používání gramatických pravidel, intonace, slovní zásoby apod. Do této strategie také patří procházení vlastnoručně napsaného textu a jeho kontrola, zlepšování, doplňování a upravování, obvykle více než jedenkrát.

Formální procvičování fonetického a ortografického systému

Při formálním procvičování fonetického systému není při poslechu hlavní porozumění významu slov, ale hlavně procvičení a zachycení správné výslovnosti jednotlivých hlásek nebo intonace a přízvuku na správné slabice. Poslechová cvičení, která jsou vhodná pro takovéto procvičování, mají jednoduchou a přehlednou stavbu.

Rozpoznávání a užívání frazeologických obrátů a vzorů

Základem správně osvojeného cizího jazyka je také schopnost rozeznat např. v rozhovoru fráze a ustálené obraty, které mají svůj ustálený význam a nepřekládají se doslova. Žák by si měl tyto ustálené obraty cíleně uvědomovat a používat je (How are you? Not bad.)

Vedle frází a ustálených obrátů hrají důležitou roli také tzv. vzory. Jsou to jakési příklady slovních spojení, pomocí kterých je možné lépe tvořit věty, aniž by člověk musel dlouho váhat nad jejich stavbou. Ty obsahují volné přinejmenším jedno místo, které může být doplněno alternativním výrazem („I would like to ..., How can I get to...?").

Kombinování jazykových struktur

Kombinovat můžeme známé prvky novým způsobem s cílem produkovat delší sekvence (např. I like an apple. I like a red apple. I like a big red apple...). Můžeme kombinovat také jazykové struktury např. tím, že měníme jejich podměty (I am allowed to....He is allowed to...).

Procvičování v přirozeném kontextu

K nejvýznamnějšímu procvičování cizího jazyka dochází v autentickém prostředí, stane-li se žák účastníkem přirozené konverzace, čtením knihy či článku v cizím jazyce, psaním reálného dopisu s reálným účelem. K rozvíjení dovednosti porozumění by žáci měli mít dostatek příležitostí k poslechu nahrávek s rodilými mluvčími, poslechu písniček, lze využít filmů v původním znění, televize, videa. Žák se také může pokusit o samostatnou literární tvorbu (např. složit báseň, píseň nebo si psát deník v cizím jazyce).

b/ Přijímání a produkce sdělení

- **Rychlé uchopení hlavní myšlenky (hloubkové a zběžné čtení):** Tato strategie napomáhá jak lepšímu porozumění čtenému, tak i slyšenému. V oblasti čtení hovoříme o hloubkovém a zběžném čtení či anglicky skimming a scanning. Povrchové zběžné čtení slouží k základní orientaci v textu, pochopení hlavní myšlenky. Hloubkové čtení je pak zaměřeno na nalézání detailů.. Ve výuce se často využívá předběžných didakticky zpracovaných otázek pro poslech a čtení, které se stávají vhodným vodítkem k následnému porozumění.
- **Používání vnějších podpůrných prostředků přijímání (porozumění) a odesílání (produkce) cizojazyčného sdělení:** patří sem různé zdroje, které žák používá za účelem porozumění slyšeného či čteného v cizím jazyce. Jedná se o nejrůznější druhy slovníků, encyklopedie, gramatiky, časopisy, knihy, ale i např. televizi, kazety, výstavy atd.

c/ Analyzování a logické usuzování

Žáci si vytváří obecná pravidla a modely založené na srovnání a analyzování. Zde může docházet k častým chybám, mezi které patří i např. neodpovídající doslovný překlad.

- **Dedukce:** je typem logického myšlení. Je však potřeba dávat pozor, aby díky deduktivnímu usuzování nedocházelo k chybám. Např. používání neurčitého členu před podstatným jménem je příkladem aplikace tohoto pravidla, nebo tvoření minulého času příponou „ed“ může vést také k nesprávné aplikaci tohoto pravidla na nepravidelné sloveso sleep - slept (správný tvar je slept) .

- **Analyzování výrazů:** jedná se o rozložení nového slova, fráze, věty. Tato strategie se velmi dobře uplatňuje při čtení, kdy je dostatek času na analýzu textu a usnadňuje jeho porozumění.
- **Kontrastní mezijazykové analyzování:** jde o jednu z nejsnadnějších strategií, kterou většina žáků používá naprosto přirozeně, obzvlášť na počátku výuky cizímu jazyku. Jejím cílem je určit podobnosti a odlišnosti s prvky mateřského jazyka (např. sister – sestra, brother – bratr atd.)
- **Překládání:** Využívá se v rámci všech řečových dovedností (čtení, psaní, poslech, mluvení). Jde o převádění výrazů z cizího jazyka do mateřského nebo naopak z mateřského do cizího. Pro začínající žáky je překládání velkou oporou, ale později by se měl učit se snažit vyhnout doslovným překladům, které mohou měnit význam slov nebo dokonce v některých případech není doslovný překlad ani možný (např. formální frázi při seznamování „How do you do“ nelze doslovně přeložit)
- **Mezijazykový transfer:** Jedná se o převádění již naučených znalostí z jednoho jazyka do druhého za účelem porozumění. Již osvojené jazykové prostředky v jednom jazyce mohou žákům usnadnit začátky v učení se dalšímu. Tento přenos je správný tehdy, jsou-li prvky, které je možné převádět paralelní (např. orange – oranžová)

d/ Vytváření struktury pro vstupy a výstupy cizojazyčných sdělení

Následující strategie pomáhá žákům se správně a rychle zorientovat v přemíře nesrozumitelných textů nebo sdělení, kterým je potřeba porozumět. Obsahuje tři dílčí složky, které často bývají používány současně:

- dělení si poznámek
- shrnutí
- zdůrazňování

2.1.4 kompenzační strategie

„Kompenzační strategie umožňují žákovi používat cizí jazyk ať už pro porozumění nebo pro vlastní cizojazyčný projev bez ohledu na omezené možnosti v oblasti znalostí apod., kompenzují nedostatečný žákův repertoár v oblasti gramatiky i slovní zásoby. Patří mezi ně

např. odhadování, odvozování významu slov při poslechu či čtení a nejrůznější způsoby překonávání znalostních omezení v písemném a mluveném projevu“ (Vlčková, 2007, s. 61).

Vlčková (2007, s. 61) dále uvádí, že kompenzační strategie pomáhají žákovi překonávat omezení především znalostního charakteru ve všech čtyřech oblastech jazykových dovedností, na všech úrovních cizojazyčné kompetence od začátečníků po pokročilé i rodilé mluvčí, kteří také občas neznají nějaký výraz či se jim ho z nějakého důvodu nepodaří zcela zaslechnout nebo se setkají se situací, kde je význam slova skrytý či vágní nebo naznačený pouze mezi řádky. „Pokročilí i rodilí mluvčí také příležitostně používají odhadování, resp. odvozování významu slov, aby napomohli porozumění, stejně tak používají i oni, nejen začátečníci, kompenzační strategie, když se dostanou do situace dočasného přerušení mluveného či psaného projevu. Méně pokročilí žáci potřebují tyto strategie více, protože se do situací, kdy jim nestačí jejich dosavadní znalosti, dostávají mnohem častěji“ (Vlčková 2007, s. 61).

Kompenzační strategie umožňují žákovi slovní či písemnou produkci v cizím jazyce, aniž by musel nutně mít dostatečné nebo veškeré znalosti. Mnoho z kompenzačních strategií, které jsou zaměřené na vlastní produkci jazyka, slouží ke kompenzaci gramatických znalostí a nedostačující slovní zásoby.

Kompenzační strategie Oxfordová (1990, in Vlčková, 2005)) dále dělí na podskupiny a konkrétní techniky a strategie:

1) Inteligentní odhadování

- a) Používání lingvistických vodítek
- b) Používání nelingvistických vodítek

2) Překonávání nedostatků a omezení v mluvení a psaní

- a) Přejít do mateřského jazyka
- b) Obdržení pomoci
- c) Používání mimiky či gestikulace
- d) Vyhybání se komunikaci zcela či částečně
- e) Výběr tématu
- f) Přizpůsobení se cizojazyčnému sdělení či přiblížení se mu
- g) Vytváření neologismů

- h) Používání slovního opisu nebo synonym

2.2 nepřímé strategie

Bimmel a Rampillonová (in Vlčková, s. 59, 2007) v jedné z nejnovějších publikací o strategiích charakterizují nepřímé strategie následovně: „Nepřímé strategie učení přispívají k úspěšnému učení nepřímo, jsou nadoborové, tzn. překračují jednotlivé obory a týkají se učení obecně“.

R. L. Oxfordová (in Vlčková, srov. s. 59, 2007) uvádí, že nepřímé strategie učení slouží k obecnému managementu učení. Jsou označovány za nepřímé z toho důvodu, že podporují a řídí učení, aniž by přímo zahrnovaly cizí jazyk a přímo se ho týkaly. Nepřímé strategie jsou propojeny s přímými strategiemi a tvoří jejich nedílný protipól, jsou užitečné ve všech jazykových situacích a jsou aplikovatelné na všechny čtyři základní jazykové dovednosti (čtení, psaní, mluvení, poslech).

Tyto strategie tedy nepřispívají přímo k učení cizímu jazyku, ale týkají se spíše jeho kontextu a můžeme je rozdělit do třech hlavních skupin:

- metakognitivní
- afektivní
- sociální

2.2.1 metakognitivní strategie

Hledáme-li odpověď na otázku, proč někteří lidé jsou schopni se naučit více než druzí, pak v souladu s výzkumy posledních desetiletí musíme odpovědět, že tyto rozdíly jsou do značné míry důsledkem způsobilosti těch zdatnějších uplatňovat metakognitivní strategie. Toto tvrzení podporují srovnání průběhu i výsledků učební činnosti žáků jak na úrovni nadprůměrné, tak i podprůměrné inteligence, jak žáků mladších, tak starších (Pressley, Barkovski, Schneider in Helus, Pavelková, 1992).

Metakognitivní strategie hrají tedy důležitou roli i v otázkách úspěšnosti učení cizímu jazyku. Žáci jsou často zavaleni novou slovní zásobou, nevyjasněnými gramatickými pravidly a odlišnostmi ve fonetickém nebo i ortografickém systému jazyka, ve zvyklostech

pocházejících z cizojazyčné země, někdy i jiným stylem mluvčích. V důsledku tohoto množství mohou ztratit zájem, který lze oživit používáním vhodných metakognitivních strategií zaměřených na práci s tímto množstvím cizího a nového, např. strategie zaměření pozornosti, propojování nového se známým při učení. Další metakognitivní strategie pomáhají žákovi efektivněji připravovat a plánovat vlastní učení (uspořádávání učiva, stanovení cílů, atd.). Důležitou metakognitivní strategií, je také podle Vlčkové (2007) strategie vyhledávání příležitostí k procvičování jazyka. Někdy se také u učících vyskytuje nerealistické monitorování chyb, pak je jim třeba napomoci k pochopení pravého významu chyb a toho, že se z chyb lze učit a že je i třeba se z nich učit. Metakognitivní strategie zahrnují (Švec, 1998):

- dovednosti subjektu analyzovat vlastní vybavenost (předpoklady) pro úspěšné učení (co již dovedu, abych se mohl efektivně učit)
- schopnosti a dovednosti na základě této analýzy měnit vlastní učební postupy a osvojovat si nové efektivní učební postupy odpovídající učebním situacím i vlastnímu stylu učení

Dále Švec (1998) hovoří o sebereflexi, kterou označuje za jádro metakognitivních strategií subjektu. Sebereflexí v procesu učení rozumí zamýšlení se subjektu nad svými učebními aktivitami, nad uplatňovanými postupy, nad svými vědomostmi a dovednostmi, zkušenostmi, ale i postoji, prožitky apod. Smyslem sebereflexe je nejenom popsat, ale i zhodnotit průběh a výsledky vlastního učení a rozhodnout o svém dalším postupu při osvojování vědomostí a dovedností.

Dle klasifikace Oxfordové se metakognitivní strategie dělí na tři podskupiny:

1. Zaměření učení
2. Příprava a plánování učení
3. Evaluace učení

1. Zaměření učení

Tato podskupina pobízí žáky soustředit svoji pozornost na hlavní činnosti, úkoly nebo učivo. Žák by měl být schopen uplatnit schopnost zaměření učení i v rámci jiných předmětů, nejen co se týká cizího jazyka.

Jedná se o strategie: „vytváření si přehledu a propojování s již známým materiálem; zaměření pozornosti (řízená a selektivní pozornost); odklad mluvené produkce a zaměření na poslech“.

2. Příprava a plánování učení

Učení je vždy vhodné připravit a vhodně naplánovat, aby přispělo k co nejlepším výsledkům. Je to hlavním cílem právě této kategorie strategií. Patří sem např. podkategorie: poznávání, jak probíhá učení jazyku; organizování a uspořádání učení; stanovování cílů a dílčích úkolů (krátkodobé a dlouhodobé); identifikace účelu úkolu (účelově cílený poslech, čtení, psaní, mluvení); plánování a příprava na anticipovaný jazykový úkol či situaci a vyhledávání příležitostí k používání jazyka.

3. Evaluace učení

V rámci strategie evaluace učení žák provádí jakési hodnocení, zkoumání nebo srovnávání svých výkonů; snaží se najít chyby, které učinil a v budoucnu se jim vyhnout. Nejdůležitější je sebepozorování a autoevaluace.

S výše uvedenou skupinou metakognitivních strategií zaměřenou na evaluaci učení, úzce souvisí strategie sebedotazování (kladení tzv. sebereflektivních otázek) a sebeinstruování. Podle Švece (1998) se osvědčuje, když odpovědi na sebereflektující otázky a sebeinstrukce subjekt verbalizuje. Je žádoucí, aby učitel podněcoval rozvoj metakognitivních strategií subjektu vhodně volenými otázkami a instrukcemi.

2.2.2 afektivní strategie

Afektivní stránka žákovy osobnosti bývá považována za velmi významnou proměnnou ovlivňující učební úspěch či selhání. Negativní emoce mohou bránit pokroku v učení, i přestože žák po technické stránce ví, jak se cizímu jazyku učit. Pozitivní emoce a postoje naopak mohou vést k efektivnímu a radostnějšímu učení. Na to, jaké strategie bude žák používat a v jaké míře má vliv motivace a žákovy postoje. Oxfordová (in Vlčková, 2007), dále ve svých výzkumech dokládá, že postoje ovlivňují motivaci a motivace spolu s postoji ovlivňuje výkonnost v učení jazyku, jak celkově, tak v oblasti jazykových dovedností.

Mezi afektivní strategie patří následující tři základní skupiny strategií s jednotlivými strategiemi (Vlčková, 2007):

a/ Snižování úzkosti

- Využívání progresivní relaxace, hloubkového dýchání či meditace
- Využití hudby
- Využití smíchu

b/ Sebepovzbuzování, dodávání si odvahy

- Tvorba pozitivních výroků
- Rozumné přijetí rizika
- Sebeodměňování

c/ Práce s emocemi

- Naslouchání svému tělu
- Používání kontrolního seznamu
- Vedení deníku o učení cizímu jazyku
- Mluvení o svých pocitech

2.2.3 sociální strategie

Poslední skupinu tvoří strategie sociální, které jsou pro učení stejně důležité jako ostatní strategie, neboť jazyk reprezentuje určitou formu sociálního jednání. Týkají se tedy sociálních vztahů a jsou při učení cizímu jazyku velmi důležité, neboť jazyk je svou podstatou určitou formou sociálního chování. Jazyk rovná se komunikace, která se děje mezi lidmi a prostřednictvím lidí (Vlčková, 2007).

Jednou z nejzákladnějších strategií je strategie dotazování, kterou popisuje Fisher (1997). Hovoří o tom, že učitelé by měli pečlivě volit své otázky a vést své žáky k tomu, aby se sami ptali. Mnoho pozitivních výsledků přináší kooperativní strategie učení, které rozšiřují možnosti k procvičování jazykových dovedností. Nejvhodnější jsou dvoučlenné až tříčlenné skupiny. Žáci s vyšší úrovní znalostí mohou pomáhat žákům s nižší úrovní. Důležitou sociální strategií je také schopnost vcítit se druhého člověka, empatie, která má zásadní význam pro úspěšnou komunikaci v cizím jazyce.

Sociální strategie můžeme rozdělit do těchto skupin (Vlčková, 2007):

a/ Dotazování

- Požádání o vysvětlení nebo verifikaci
- Požádání o opravení

b/ Spolupráce

- Spolupráce s vrstevníky
- Spolupráce s rodilými mluvčími cizího jazyka

c/ Empatie

- Rozvíjení kulturního porozumění
- Uvědomování si myšlenek a pocitů druhých

3. Psychodidaktická aplikace metakognitivní teorie

Cílem psychodidaktické aplikace metakognitivní teorie je, aby učitelé, metodici získali psychodidaktický rámec pro přenesení postupu uvědomování do konkrétních úkolových situací a aby žáci v konkrétních úkolových situacích dostali možnost a příležitost nahlédnout do svého myšlení, do svých poznávacích postupů a zacházení s informacemi. Při analýze a hledání možností metakognitivního nácviku se dostáváme do oblastí:

- **vnitřních** (osobnostních a poznávacích) **předpokladů jedince**
- **vnějších podmínek a okolností** (do oblasti výukových možností školy reprezentovaných především osobností učitele, jeho koncepcí a metodami výuky).
V rámci těchto podmínek a s ohledem na možnosti metakognitivního nácviku jde hlavně o kontextovost úkolových situací a s nimi souvisejících činností.

Když propojíme výše zmíněné dvě oblasti, můžeme vymezit **tři základní elementy psychodidaktické aplikace:**

1. zásady metakognitivního nácviku
2. strategie metakognitivního nácviku
3. učební cílové kategorie předpokládaných kognitivních činností, které vedou k naplnění

3.1 zásady metakognitivního nácviku

- zásada procesuality (orientace ne na výsledek, ale na proces)
- zásada reflektivnosti: sebemonitorování, sebezpevňování, sebehodnocení, sebeinstruování
- zásada generativity: jednotlivé postupy je třeba realizovat jako vysoce aktivní úsilí žáka elaborovat, ptát se, odpovídat, třídit, kategorizovat..., a to v intencích vůdčího poznávacího záměru
- zásada afektivnosti: motivační připravenost a naladěnost na učení
- zásada regulace a autoregulace: řízené zasahování do procesu poznání se záměrem tyto děje regulovat k předem daným cílům

3.2 strategie metakognitivního nácviku

Jsou zde chápány jako postupy utvářené dílčími kognitivními činnostmi, které vedou a přispívají k dosažení cíle t.j. utváření metakognice:

- strategie dotazování se na vlastní činnost
- strategie kladení otázek navozujících předběžné přemyšlení
- strategie funkcionálnosti a kontextovosti
- strategie přenosu a zobecnění
- strategie autodiagnostiky a s tím související odpovědnosti
- strategie k navození pocitu kompetence
- strategie kladení otázek
- strategie využívání kognitivní disonance, nerovnováhy, nepravdivosti, inkonzistence, kontradikce
- strategie elaborace
- strategie tvorby resumé

3.3 znalost kognitivních cílů

Jako spolehlivý rámec pro vymezení kognitivních cílů slouží modifikace Bloomovy taxonomie. V současném pojetí koncept kognitivní kompetence dostává stále zřetelnější obsah. V souladu s dnes již obecně přijatým dělením na „nižší a vyšší úroveň kognice“ můžeme vést pomyslnou dělící čáru, a to na základě kritéria kontextovosti, jehož míra určuje stupeň kognitivní svébytnosti, ve které učení probíhá. Je důležité zmínit, že tato pomyslná čára nevytváří mezi danými úrovněmi ostrou hranici. Vzájemný přesah je logický.

Základní schéma Bloomovy taxonomie (upravené pro účely aplikace metakognitivní teorie):

kognitivní stupně I. úrovně:

- znalosti – termíny, faktické údaje, postupy
- porozumění – interpretace (pochopit znamená interpretovat)
- aplikace – použití abstraktních a obecných poznatků v konkrétních situacích

V této úrovni je akcentováno učení s porozuměním, učení se poznatkům, učení, které umožní jejich komplexnější zpracování a zacházení s nimi, jejich vysvětlení, třídění a aplikaci. Důraz je kladen na vnášení smyslu, významu, kontextu do poznávání nového, na rozvíjení

kognitivních struktur, přičemž používané strategie se budou vztahovat hlavně ke konkretizaci, kontextualizaci, představivosti, aktivaci osobní zkušenosti apod.

kognitivní stupně II. úrovně

- tvořivost – vytváření nových řešení a produktů
- řešení problémů – hypotetické myšlení, analytické zvažování, heuristický přístup atd.
- evaluace – hodnotící stanoviska, přezkoumávání, testování, vyjadřování kritických soudů atd.

Druhá úroveň se odlišuje od předchozí hledáním nového, vytvářením nového, samostatným řešením problému, originálními závěry, vlastními stanovisky, názory a hodnocením. Kognitivní svébytnost na této úrovni má znaky autonomie, samostatnosti, kdy vnější okolnost plní funkci spíše podnětu k řešení než okolnosti, ve které jedinec poznává a řeší problém.

III. Empirická část

Úvod

Ve svých hodinách anglického jazyka se snažím hledat cesty, které vedou k nalezení způsobů smysluplného a hodnotného učení. V této části mé diplomové práce bych chtěla představit určitou nabídku možností rozvíjení učební způsobilosti žáků v konkrétních hodinách anglického jazyka.

Nepředkládám zásadně nové postupy a přístupy, ale spíš se snažím ukázat, jak prohloubit a rozvíjet učební kompetence žáků. Text vychází, navazuje a je v souladu s předchozí částí teoretickou, ve které jsem se pokusila obsáhnout významná východiska nezbytná, dle mého názoru, pro rozvíjení učebních kompetencí žáků.

Předkládané programy rozvojetvorného učení jsou návrhem, inspirací pro další formování učební způsobilosti vedoucí ke kompetentnímu učení, k vytváření teoreticko – metodologického rámce, který by se mohl stát východiskem pro výběr úkolových situací. Nezbytným předpokladem využití tohoto rámce je učitelova profesionalita, jeho kompetentnost nejenom v předmětové oblasti, ale i v její didaktické aplikaci s patřičným psychologickým zázemím.

Za prioritní ve svých hodinách považuji, aby děti porozuměly zadání úkolů. Ze své praxe vím, jak často dochází k tomu, že si žák nepřečte pozorně zadání, případně je vůbec nedočte do konce a honem rychle plní úkol a bohužel dost často pak zbytečně chybuje, dostane špatnou známku a přitom stačí tak málo. K podobné situaci například dochází, když žák má samostatně pracovat s textem. Většina žáků je zaskočena jeho délkou, množstvím neznámých slovíček, nedokážou se v textu zorientovat, tzv. se v něm ztratí, případně zvolí nesprávnou strategii (jako vyhledávání každého neznámého slovíčka ve slovníku), pokud úkol rovnou nevzdají. Proto jsem se ve svých hodinách začala zaměřovat právě na to, jak žákům učení usnadnit, jak je naučit využívat svých možností, dovedností při plnění úkolových situací v hodinách angličtiny, ale samozřejmě i jiného cizího jazyka.

Cílem empirické části mé práce je ukázat cestu, způsoby, jak je možné ve výuce cizího jazyka, v tomto případě angličtiny, rozvíjet u žáků kompetence k učení prostřednictvím

nejrůznějších edukačních aktivit probíhající v určitých úkolových situacích. Předkládané modely rozvojetvorného učení by mohly také sloužit jako inspirace pro učitele cizích jazyků. Snažila jsem se ukázat postupy vedoucí k rozvoji myšlení, učení a poznání v procesu školního učení. V daných úkolových situacích žáci získávají příležitosti zamyslet se nad svým přístupem k učení, nad vlastními poznávacími procesy, zacházení s informacemi a podobně.

1. Výzkumné nástroje

Výzkumné šetření je do značné míry deskriptivního charakteru, založené na kvalitativním metodologickém přístupu s kvantitativními prvky.

Rozhodla jsem se použít metodu **nestrukturovaného pozorování** doplněnou metodou **explorativní**, a sice technikou **minidotazníku**.

Metodu pozorování učitel vlastně ať už vědomě, či nevědomě využívá ve své každodenní práci v nejrůznějších situacích, které přináší edukační realita. Pokud ale hovoříme o pozorování jako výzkumné metodě, pak jde o pozorování záměrné, systematické, řízené. I když se budeme snažit o zachování co nejvyšší míry objektivity, pozorování je vždy spojeno s různou mírou subjektivity.

Nestrukturované pozorování jsem prováděla ve svých hodinách anglického jazyka, na Základní škole Veronské náměstí v Praze 10, v období ledna a února 2010. Jednalo se vždy o výuku probíhající v dopoledních hodinách. Vzorek žáků se pohyboval ve věku od 10 do 13 let (4.– 7. ročník). Svě postřehy a poznámky jsem zapisovala ihned po skončení každé vyučovací hodiny, dokud jsem vše měla v „čerstvé paměti“. Výsledky pozorování jsem zaznamenala jednak do tabulek, kde popisují průběh hodiny, jednak jsem je pak uvedla v shrnutích, které je zařazeno po každé odučené hodině.

Na začátku každé hodiny, jsem žáky seznámila s tím, v čem dnešní hodina bude neobvyklá. Vysvětlila jsem jim, že v hodině budou probíhat takové činnosti a aktivity, které jim pomohou formovat jejich kompetence k učení takovým způsobem, že dojde k rozvíjení jejich poznávacích schopností, jejich dovedností porozumět úkolům, plánovat si své činnosti a naučí se používat vhodné strategie. V neposlední řadě se budeme společně snažit, abychom se ve třídě cítili příjemně (prostě a jednoduše budeme se učit „učit“).

Do tabulek jsem zaznamenala průběh vyučovacích hodin, rozdělený na jednotlivé úkolové situace – expozé. V každém expozé uvádím, které konkrétní kognitivní činnosti jsou v dané části hodiny rozvíjeny.

V jednotlivých „shrnutích“ jsem se zaměřila na čtyři hlavní kriteria, ze kterých jsem vycházela i při konstrukci minidotazníků:

1. **Emoční atmosféra ve třídě:** vždy se ve svých hodinách snažím o vytvoření pozitivního prostředí ve třídě. Chci, aby se žáci v hodině cítili příjemně, aby se nebáli aktivně pracovat, spolupracovat a především komunikovat v angličtině.
2. **Aktivita v hodině, zájem:** pokouším se do výuky zapojovat všechny žáky, motivovat žáky slabší, introvertní, dávat jim maximální prostor k vyjádření, jsem ráda, když vidím, že žáky činnosti baví, zajímají, jsou aktivní
3. **Porozumění:** tuto kategorii, jak jsem již zmínila výše, považuji za prioritní a věnuji jí ve svých hodinách maximální pozornost. Při zadávání instrukcí se vždy přesvědčuji, zda žáci skutečně pochopili, co mají dělat.
4. **Celkové zhodnocení hodiny:** nemělo by chybět na konci žádné hodiny. Je pro učitele velmi důležité vědět, jak se žákům hodina líbila, jak vnímali jednotlivé aktivity, jak se jim pracovalo a neméně důležité je i pro žáky provést reflexi, zamyslet se nad vlastní prací v průběhu hodiny.

Na konci hodiny jsem žákům rozdala minidotazníky vlastní konstrukce (viz Příloha č.2), Tyto minidotazníky jsem koncipovala jako baterie otázek, k nimž jsou vždy přiřazeny čtyři možné odpovědi, z nichž si dotazovaný vybírá pro sebe nejpříjemnější alternativu. Jedná se o otázky uzavřené, parametrické.¹²

Odpovědi jsem podrobila analýze a zpracovala pro větší názornost do grafů, v nichž jsem výsledky vyjádřila procentuálně. Dotazníky vyplňovali žáci samostatně, anonymně.

¹² Parametrické otázky jsou charakteristické tím, že varianty odpovědí tvoří určité kontinuum od jednoho pólu odpovědí k pólu opačnému.

2. Road safety campaign

(Kampaň za bezpečnost na silnicích)

Cílová skupina:

5. ročník ZŠ, 16 žáků

Časový odhad:

2 vyučovací hodiny

Téma úkolové situace:

Accidents on roads and Road Safety Campaigne

(Nehody na silnicích a kampaň za bezpečnost na silnicích)

Kognitivní cíl:

Žák si osvojí novou slovní zásobu k danému tématu a dokáže na dané téma sestavit krátké písemné vyjádření v angličtině. Poznává, že učení může probíhat různými styly.

Vzdělávací předmět (oblast):

cizí jazyk – anglický jazyk

Kognitivní strategie metakognitivního nácviku:

- zjištění úrovně prekonceptů k danému tématu (mentální mapování, aktivace vlastních zkušeností)
- orientace v textu
- detekce neznámých slovíček
- konkretizace
- sumarizace
- využití vizuálního a auditivního učební stylu
- kooperativní výměna poznatků
- tvorba resumé
- rozvoj divergentního myšlení
- představivost
- vlastní reflexe (metakognitivní zamyšlení)

Pomůcky:

pastelky, sešit, pracovní list (viz Příloha č. 4), slovník, slovníček, texty, čtvrtky, nůžky, lepidlo, barevné papíry, obrázky z časopisů, minidotazník (viz Příloha č. 3)

2.1 průběh vyučovací hodiny a vlastní pozorování

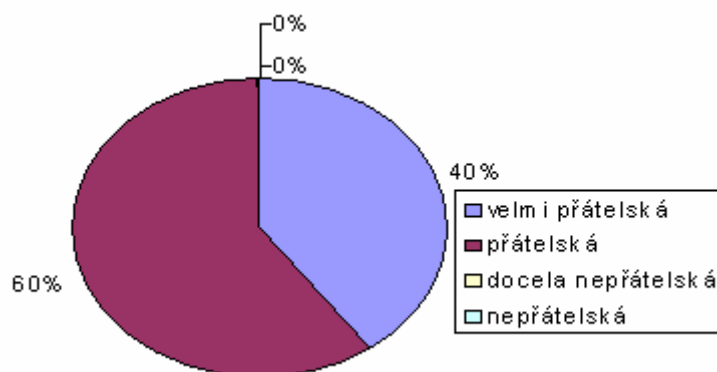
Expozé – kognitivní činnosti	Průběh vyučovacích hodin	Vlastní pozorování
Uvedení žáků do tématu	Na tabuli nadpis: Road Safety Campaigne První moje otázka zní: What does Road Safety Campaigne mean? Can you explain it in English? (Co znamená nadpis na tabuli, můžete vysvětlit anglicky?) Seznámím žáky s tématem, průběhem a cíli dnešní hodiny.	Ověřím si, zda všechny děti porozuměly mé otázce, vyvolám jednoho žáka, který nám otázku přeloží. Někteří žáci se hlásí a říkají, co je v tu chvíli k danému tématu napadá, nakonec česky společně shrneme, čeho se téma dnešní hodiny bude týkat a jaké jsou její cíle.
Expozé I - mentální mapování, aktivizace vlastních zkušeností	Na tabuli vytvořeno schéma pro myšlenkovou mapu Accidents on roads and road safety (Nehody na silnicích a bezpečnost na silnicích). 1. Žáci doplňují myšlenkové mapy do svých sešitů, slovíčka, fráze, vše, co je k danému tématu napadá. 2. Žáci si své nápady porovnají ve dvojicích a odlišnou barvou si doplní další slovíčka, výrazy, které neznali. 3. Snos všech nápadů na tabuli, opět žáci zaznamenávají odlišnou barvou nové nápady do svých sešitů.	Přesvědčím se, že všichni žáci rozumí nadpisu na tabuli. Obcházím třídu a nahlížím do sešitů, tak abych žáky nerušila. Někteří se hlásí a ptají se na nová slovíčka, nebo chtějí poradit s něčím jiným. V jejich sešitech se nejvíce vyskytují slova jako blood, alcohol, crash, aggressive, dead, hospital.(krev, alkohol, nabourat, agresivní, mrtvý, nemocnice..). Závěrečný společný snos na tabuli je nakonec velmi obsáhlý, je vidět, že toto téma (trochu morbidní) zaujalo.

Expozé II - práce s textem, konkretizace, detekce neznámých slovíček v textu, orientace v textu, plánování	<p>Každý žák dostane text Accident in Church Street. (viz Příloha č.4)</p> <p>Úkolem je doplnit do textu vhodná slovesa z nabídky. Postup:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Přečíst si s porozuměním zadání. 2. Zjistit, zda znám významy sloves v nabídce. Pokud ne, vyhledám ve slovníčku. 3. Text přečtu jednou, abych pochopil hlavní myšlenku. 4. Při druhém čtení doplňuji slovesa do textu, nejsem-li si jist, místo vynechám a později se k němu vrátím 5. Doplněná slova si odškrtnám. 6. Společná kontrola 	<p>Před začátkem práce společně na tabuli naplánujeme, jak budeme při této aktivitě postupovat.</p> <p>Žáci dál pracují samostatně. Při vyhledávání slovíček ve slovníčku mají tendence ptát se spolužáka, co slovíčko znamená (nechce se jim zdlouhavě vyhledávat slovíčka ve slovníčku)</p> <p>Myslím, že v této části hodiny by byla vhodnější práce ve dvojici, která by byla rychlejší, pokud by se žáci dokázali domluvit a práci si rozdělit, nebo bych jim tuto strategii kooperace mohla doporučit.</p>
Expozé III - konkretizace, identifikace neznámých slov v textu	<p>Listening (viz Příloha č. 5)</p> <p>Poslech</p> <p>Před začátkem poslechu napíši na tabuli otázku: What activities do pupils from Kingsway High school do in their Road Safety Campaign? (Jak se žáci ve škole podílejí na kampani Bezpečnost na silnicích?)</p> <p>Připomenu strategii poslechu, nahrávku uslyší dvakrát.</p>	<p>Otázku společně přeložíme.</p> <p>Jedná se o krátký a poměrně jednoduchý poslech, takže většina žáků zaznamenala správné odpovědi, ostatní si doplnili.</p>

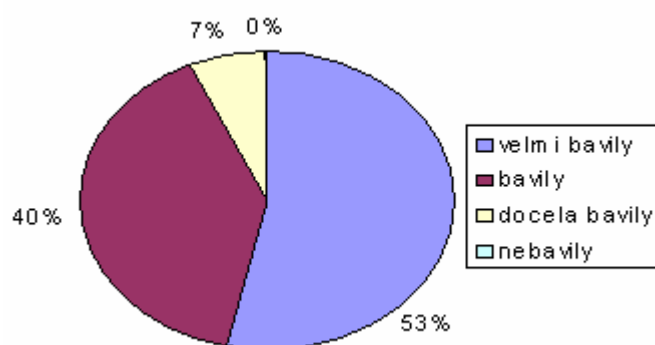
Expozé IV - rozvoj divergentního myšlení, představivost, plánování, sumarizace	<p>Žáci si odpovědi zaznamenají do školních sešitů.</p> <p>Společná kontrola odpovědí – posters, newspapers, the radio (plakáty, noviny, rádio)</p> <p>Práce ve čtyřlenných skupinách.</p> <p>Tvorba plakátů a vytvoření krátké zprávy v angličtině do místních novin o této kampani.</p>	<p>Této části (z časových důvodů) musela předcházet domácí příprava, kdy žáci dostali za úkol promyslet si, jak bude plakát vypadat, jaký anglický text na něj chtějí napsat, jaké materiály k tomu budou potřebovat, co by měla obsahovat zpráva uveřejněná v místních novinách.</p> <p>Dále si měli naplánovat postup své práce v této hodině, čemu se budou věnovat nejdříve, co nechají třeba až na druhou část hodiny.</p> <p>Problém byl, že ne všichni žáci si přinesli pomůcky, ale na tuto situaci jsem byla naštěstí připravena (dlouholetá praxe) a měla jsem pomůcky připravené.</p> <p>Obtížné bylo pro děti sestavit zprávu do novin. Zde bylo nejvíc dotazů, děti měly především problémy se stavbou vět a slovní zásobou.</p> <p>Myslím, že tato část hodiny děti bavila nejvíc.</p>
Expozé V – prezentace reflexe, hodnocení	<p>Výstavka plakátů a zpráv na nástěnkách na chodbách školy.</p> <p>Hodnocení formou minidotazníku, závěrečná reflexe</p>	

2.2 výsledky minidotazníku, grafy

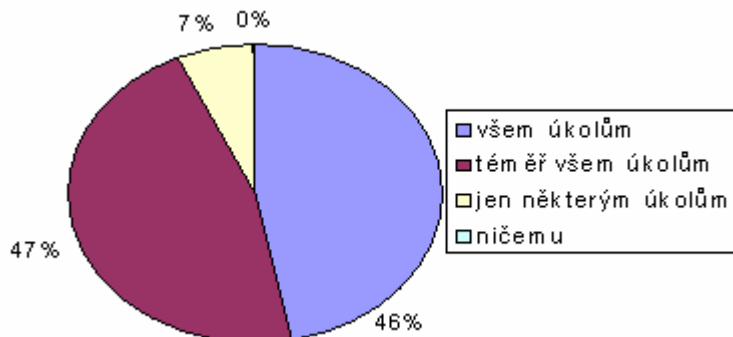
Atmosféra ve třídě byla:	
1. velmi přátelská	6
2. přátelská	9
3. docela přátelská	0
4. nepřátelská	0
Celkový počet žáků:	15



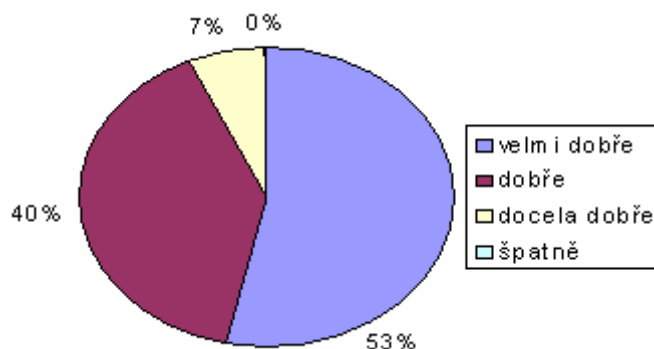
Činnosti v hodině mě:	
1. velmi bavily	8
2. bavily	6
3. docela bavily	1
4. nebavily	0
Celkový počet žáků	15



Porozuměl(a) jsem:	
1. všem úkolům	7
2. téměř všem úkolům	7
3. jen některým úkolům	1
4. ničemu	0
Celkový počet žáků	15



Celkově se mi v hodině pracovalo:	
1. velmi dobře	8
2. dobře	6
3. docela dobře	1
4. špatně	0
Celkový počet žáků	15



2.3 shrnutí

Ráda a často zařazuji na začátek hodiny tvoření mentální mapy, neboť tato činnost dokáže žáky zaktivizovat obzvlášť v posledních hodinách vyučování. Jedná se o jakýsi snos volných asociací na dané téma. Je to ale především způsob, jak si žáci ujasní a zpřehlední své vědomosti o daném tématu a nové informace zařadí do stávajících pojmových struktur (viz Piaget, kap. 4.3.4). Grafické znázornění těchto struktur je velmi důležitou pomůckou v pojmotvorném procesu. Postupné rozšiřování a upravování mentálních map a jejich časté používání způsobuje to, že žáci pochopí tento systém a jeho dopad na učení se nějakému tématu. Tato aktivita dokáže také navodit příjemnou pracovní atmosféru, což ostatně je i patrné z dotazníku, kdy děti vnímaly atmosféru ve třídě jako pozitivní a pohodovou.

Z dalších reakcí se dá usuzovat, že žáky obzvlášť zaujala druhá vyučovací hodina, kde měli možnost uplatnit své divergentní (tvořivé) myšlení. Některé výzkumy tvrdí, že tvořivost je druhem rozumové schopnosti, kterou lze cvičit a rozvíjet jako kterýkoliv jiný druh myšlení. A proto je velmi důležité poskytovat žákům příležitosti ke zdokonalování a rozvíjení této potenciality.

Ze své praxe vím, že zcela zásadní je pro žáka, aby porozuměl zadání úkolu, obzvlášť pokud se jedná o cizí jazyk. Někdy učitel ani neodhadne, že by mohl nastat problém s porozuměním zadání, ale stává se to. Proto se vždy přesvědčím, zda všichni úkol pochopili. Osvědčila se mi metoda, že dám žákům nejprve čas na seznámení se s daným úkolem, na pochopení toho, co se po nich chce a pak někoho z nich požádám, aby svými vlastními slovy vysvětlil spolužákům, co mají dělat.

Většině žáků se hodiny líbily. Myslím, že jednak je zaujalo téma a jednak to byla trochu netradiční druhá hodina. Bohužel při běžné výuce na tyto aktivity (tolik potřebné) nezbyvá mnoho času. Více hodin anglického jazyky bych určitě uvítala.

3. Present Continuous

(přítomný čas průběhový)

Cílová skupina:

6. ročník, 1 vyučovací hodina, 14 žáků

Časový odhad:

1 vyučovací hodina

Téma:

Present continuous

(přítomný čas průběhový)

Kognitivní cíl úkolové situace:

Žák se naučí používat zcela nový slovesný časem, pochopí kontext jeho použití a gramatickou strukturu a dokáže jej aplikovat v běžných životních situacích.

Vzdělávací předmět (oblast):

cizí jazyk – anglický jazyk

Kognitivní strategie metakognitivního nácviku:

- analogie
- induktivní myšlení
- aplikace naučeného pravidla
- generalizace
- kontextualizace
- analýza
- syntéza
- porozumění
- definování

Pomůcky:

školní sešit, pracovní listy, (viz Přílohy č. 6 a 7), minidotazník

3.1 průběh vyučovací hodiny a vlastní pozorování

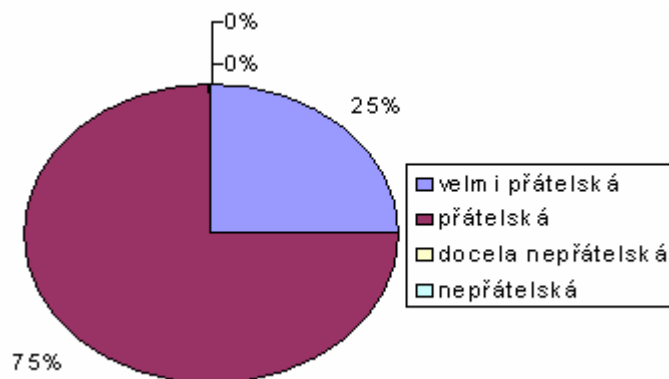
Expozé – kognitivní činnosti	Průběh vyučovací hodiny	Vlastní pozorování
Uvedení do tématu	Tabule: Přítomný čas průběhový (Present Continuous) Seznámím žáky s tématem, cíli a průběhem dnešní hodiny.	
Expozé I - analogie, definování	<p>Hodinu uvádím tím, že chodím po třídě a vykonávám určité činnosti, které popisuji anglicky – přítomným časem průběhovým.</p> <p>Používám slovní zásobu, kterou děti znají. Např. Začnu zalévat květiny a doprovázím to slovy I am watering plants (Zalévám teď květiny), nebo otevřu okno se slovy I am opening the window (Otevírám teď okno)</p> <p>Poslední popisovanou činnost zároveň píše na tabuli: I am writing on the blackboard (Právě píše na tabuli)</p> <p>Následují otázky:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Kolik časů máme v českém jazyce? <p>Dále vysvětluji: V anglickém jazyce je to trochu složitější, časů máme víc a jedním z nich je přítomný čas průběhový.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Co myslíte děti, v jakých situacích používáme tento čas? 	<p>Žákům se má aktivita velmi líbí, se zájmem mě sledují a dokonce radí, co bych ještě mohla předvést.</p> <p>Děti se usmívají, ihned, spontánně a správně reagují.</p>

	<p>Děti samostatně tvoří definici přítomného času průběhového, nejlepší verzi společně zapisujeme do sešitů.</p> <p>Přítomný čas průběhový používáme pro označení dějů, které probíhají právě teď.</p>	
<p>Expozé II - induktivní myšlení, identifikace</p>	<p>Obrátím pozornost k větě, kterou jsem zapsala na tabuli (I am writing on the board)</p> <p>Úkolem žáků je poznat a barevně označit slovesný tvar.</p> <p>Společně docházíme k tomu, že se skládá ze dvou částí „am“ a „writing“</p> <p>Žáci identifikují, že první část tvoří sloveso : „to be“ v příslušném tvaru a druhou část významové sloveso s příponou „ing“</p> <p>Toto sloveso společně časujeme v ostatních osobách a opět společně zapíšeme do sešitů.</p>	<p>Děti nejprve označují jako slovesný tvar „writing“, napovídám jim, že to není všechno, s mojí pomocí doplní „am“</p> <p>Děti jsou aktivní, spolupracují . Časování v množném čísle tvoří samy do svých sešitů, pak společně zkontrolujeme s tabulí.</p>
<p>Expozé III - aplikace naučeného pravidla</p>	<p>Úkol: Vyber si libovolné anglické sloveso, vyjadřující nějaký děj nebo aktivitu a pokus se ho pantomimicky ztvárnit ostatním dětem tak, aby uhodly, o jaké sloveso se jedná.</p> <p>Žák předstoupí před děti a pantomimicky znázorňuje, že plave.</p> <p>Moje otázka: What is he/she doing? (Co právě on/ona dělá?)</p> <p>Vybraný žák vytvoří větu: He is swimming. (On právě plave.)</p>	<p>Dětem se tato aktivita líbí, nezapojují se ale všechny. Některé děti se hlásí opakovaně a chtějí stále předvádět.</p> <p>Vyzývám k aktivitě i žáky, kteří se nehlásí. Při tvoření vět žáci často zapomínají na sloveso „to be“, opravuji.</p>

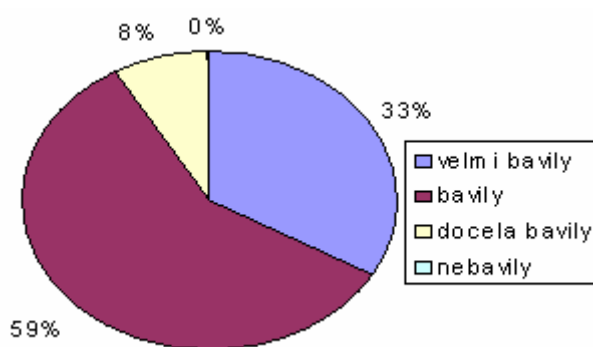
Expozé IV - analýza, syntéza	<p>Žáci dostávají pracovní listy, na kterých jsou nahodile na ploše umístěna slova, která při správném spojení dají dohromady tři jednoduché věty v přítomném čase průběhovém.(viz Příloha č. 6)</p> <p>Úkolem žáků je slova spojit do vět a zapsat do sešitů.</p> <p>Následuje společná kontrola vět.</p>	<p>Tři žáci jsou hotovi velmi brzy, dostávají za úkol vzájemně si své věty porovnat a zkusit vymyslet další podobné.</p> <p>Obcházím další žáky, radím, většině stačí jen málo, jedna žákyně je zcela bezradná, s mojí pomocí nakonec zvládá i ona.</p>
Expozé V - aplikace, generalizace, kontextualizace	<p>Posledním úkolem je doplnit slovesa v telefonním rozhovoru dvou dívek, které si povídají o tom, co právě dělají.</p> <p>Sloveso v závorce žáci mají dát do tvaru přítomného času průběhového (viz Příloha č. 7).</p> <p>Nejprve jsme si rozhovor společně přeložili, abych měla jistotu, že všechny děti porozuměly jeho obsahu. Poté děti začaly doplňovat slovesa ve správném tvaru.</p>	<p>Téměř všichni vytvořili správné tvary významových sloves s příponou „ing“, ale mnoho dětí zapomnělo na tvar slovesa „to be“</p>
Expozé VI - reflexe, hodnocení	<p>Minidotazník – reflexe nad průběhem hodiny</p>	

3.2 výsledky minidotazníku, grafy

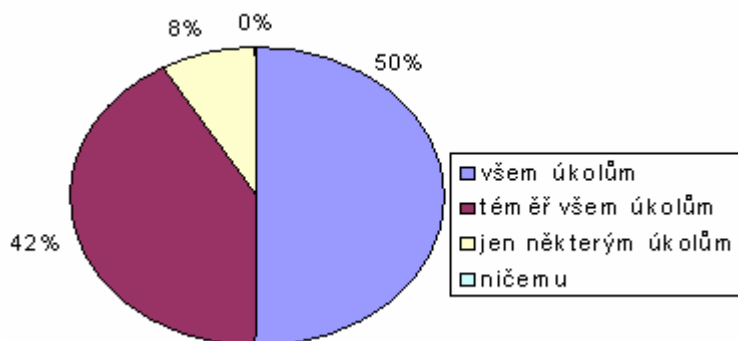
Atmosféra ve třídě byla:	
1. velmi přátelská	3
2. přátelská	9
3. docela přátelská	0
4. nepřátelská	0
Celkový počet žáků:	12



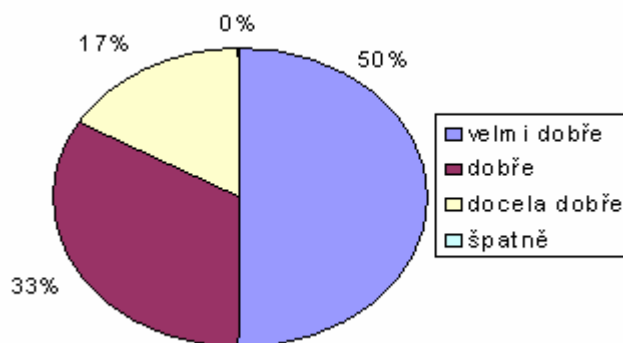
Činnosti v hodině mě:	
1. velmi bavily	4
2. bavily	7
3. docela bavily	1
4. nebavily	0
Celkový počet žáků	12



Porozuměl(a) jsem:	
1. všem úkolům	6
2. téměř všem úkolům	5
3. jen některým úkolům	1
4. ničemu	0
Celkový počet žáků	12



Celkově se mi v hodině pracovalo:	
1. velmi dobře	6
2. dobře	4
3. docela dobře	2
4. špatně	0
Celkový počet žáků	12



3.3 shrnutí

Hodina začala poněkud netradičně mým vystoupením, což upoutalo pozornost žáků a podnítilo jejich aktivitu. Jak vyplývá z dotazníků, žáci vnímali atmosféru ve třídě velmi pozitivně.

Myslím, že k uvolnění celkové atmosféry přispěla i pohybová aktivita – pantomimická vystoupení, ačkoli ne všichni žáci byli ochotni se jí zúčastnit, a proto jsem některé z nich přímo vyzvala, aby se také zapojili, ne všichni ale byli ochotni. Jak vyplývá z dotazníku i další aktivity se dětem líbily a bavily je.

Všem úkolům žáci porozuměli bez problémů s výjimkou jednoho úkolu, a sice tvoření vět v přítomném čase průběhovém z nahodile uspořádaných slov na pracovním listu. Již při zadávání tohoto úkolu jsem si všimla, že někteří žáci se tváří bezradně. Na můj dotaz, zda všichni porozuměli zadání, se ale zvedla jen jedna ruka. Proto jsem žáky začala obcházet a zjistila jsem, že více žáků nepochopilo, co mají s úkolem dělat, ale styděli se zvednout ruku. Postupně jsem je proto obešla, ještě jednou vše vysvětlila a pomohla s první větou. Zajímavé je, že tato skutečnost se vůbec neprojevila při vyplňování dotazníků, kde pouze jeden žák uvádí, že porozuměl „jen některým úkolům“, přitom v průběhu hodiny bylo zjevné, že žáků, kteří něčemu neporozuměli, bylo víc.

Problém byl, že někteří žáci byli hotovi velmi brzy a začali být netrpěliví a neklidní. Poprosila jsem je tedy, ať pomohou svým spolužákům se započatým úkolem. Ochotně se tohoto úkolu ujali. Bohužel jsme se ale poněkud zdrželi a čas nám trochu chyběl na další aktivitu.

Jak je vidět z dotazníku, děti hodinu hodnotily velmi kladně, nebyla zde žádná záporná reakce.

4. London – places of interests

(Londýn – zajímavá místa)

Cílová skupina:

8. ročník, 15 žáků

Časový odhad:

1 vyučovací hodina

Téma:

London – places of interests

(Londýn – zajímavá místa)

Kognitivní cíle úkolové situace:

Žák dokáže shromáždit informace na téma „Významné památky Londýna“, rozšíří si slovní zásobu a dokáže v jednoduchém rozhovoru pohovořit na toto téma.

Vzdělávací předmět (oblast):

cizí jazyk – anglický jazyk

Kognitivní strategie metakognitivního nácviku:

- shromažďování a organizování informací,
- systematické hledání informací
- kooperativní výměna poznatků
- aktivizace vlastních zkušeností
- rozvíjení poslechových a verbálních dovedností
- příjem informací s porozuměním
- identifikace a lokalizace klíčových slov
- syntéza
- aplikace získaných poznatků

Pomůcky:

2 pracovní listy (viz Přílohy č. 13 a 14), obrázky londýnských památek), minidotazník

4.1 průběh vyučovací hodiny, vlastní pozorování

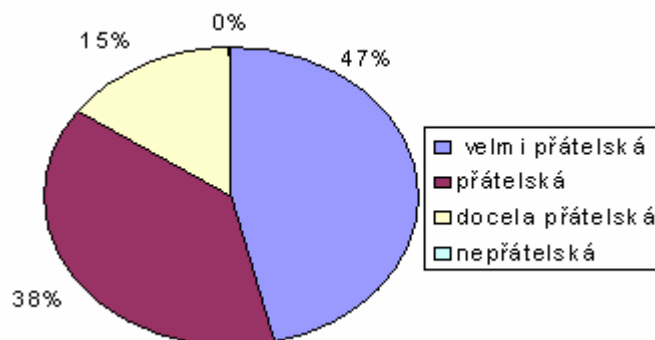
Expozé – kognitivní činnosti	Průběh programu	Vlastní pozorování
Uvedení do tématu	<p>Seznámím žáky s tématem, cíli a průběhem dnešní hodiny.</p> <p>Této hodině předchází vypracování domácího úkolu, který je zaměřen na získání informací o významných londýnských památkách.</p> <p>Žáci dostali pracovní listy (viz Příloha č.14) se seznamem památek, o kterých mají zjistit informace.</p> <p>Tyto informace mohou být jak v češtině, tak v angličtině doplněné obrázky. Připomínám, aby nezapomněli uvést zdroje, ze kterých čerpali.</p>	
Expozé I – aktivizace vlastních zkušeností, kategorizace	<p>Hodina začíná tvorbou pojmové mapy na téma Londýn. Žáci pracují individuálně do svých sešitů, poté si porovnají své práce ve dvojicích a následuje společný snos informací na tabuli.</p>	<p>Žáci mají spoustu nápadů, při zaznamenávání na tabuli, musíme informace společně třídit a zaznamenáváme skutečně jen ty nejvýstižnější (double decker buses, red phone boxes, black taxis, London Eye, fish and chips atd.)</p>
Expozé II - shromáždění a organizace informací, prezentace, kooperativní výměna poznatků	<p>Seznámení s výsledky domácí práce, prezentace získaných informací, obrázků. Žáci hovoří o tom, co se jim podařilo zjistit o jednotlivých památkách, které měli uvedeny na pracovních listech. Ti, kteří mají obrázky, nechávají je kolovat.</p>	<p>Tři žáci se omlouvají, že domácí úkol zapomněli. Ostatní si připravují vyplněné listy a celkem aktivně se zapojují do diskuse.</p>

<p>Expozé III – rozvíjení poslechových dovedností, příjem informací s porozuměním, syntéza, identifikace a lokalizace klíčových slov</p>	<p>Poslech: Thames River Tour (Výletní plavba po Temži) (viz Příloha č. 13)</p> <p>Stručně žáky seznámím s následujícím úkolem:</p> <p>Výletní loď pluje po Temži kolem některých londýnských památek.</p> <p>1. Vaším prvním úkolem je, zaznamenat číslicí do pracovních listů pořadí jednotlivých památek v úkole č.1, tak, jak o nich postupně uslyšíte. Zadání sdělím v angličtině i v češtině.</p> <p>Úkol zkontrolujeme, žáci si doplní, případně opraví údaje.</p> <p>2. Při druhém poslechu mají žáci splnit druhý úkol z pracovního listu. Zde jsou věty, ve kterých chybí některá slovíčka.</p> <p>Vaším úkolem je chybějící slovíčka doplnit.</p> <p>Na prázdném místě je vždy číslice označující počet chybějících slovíček.</p> <p>Tentokrát chci, aby si žáci instrukce úkolu přečetli sami.</p> <p>3. Při posledním, třetím poslechu žáci dostávají části textu a jejich úkolem je seřadit je tak, jak po sobě následují.</p> <p>Nakonec si žáci sami zkontrolují druhé cvičení dle seřazeného textu a věty si společně přeložíme.</p>	<p>Tomuto úkolu porozuměli všichni bez problémů.</p> <p>Žáci se soustředí na poslech, vidím, že nemají větší problémy, už po prvním poslechu mají úkol splněn, jen v poslední části někteří chybují.</p> <p>Někteří žáci nerozumí dobře zadání, zmátly je číslice uvádějící počet slov (mysleli si, že tyto číslice mají souvislost s předcházejícím cvičením). Nakonec jsme si vše vysvětlili, mám pocit, že porozuměli všichni.</p> <p>Dle reakcí usuzuji, že žáci zvládli úkol bez větších problémů.</p>
---	---	---

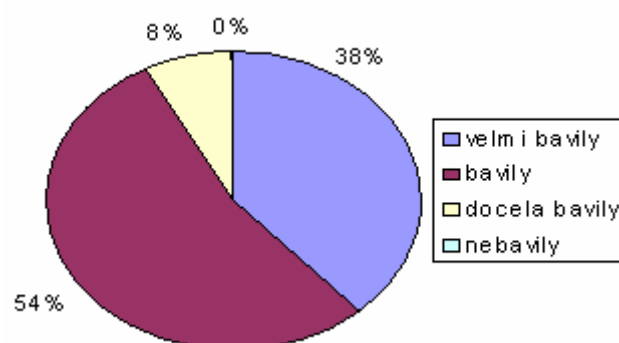
Expozé IV – rozvíjení verbálních dovedností, aplikace získaných poznatků	<p>V poslední části hodiny zařazují rozhovor ve dvojicích na téma: Tell your partner what would you like to visit in London and why? Řekni svému partnerovi (partnerce), co bys rád v Londýně navštívil a proč?</p> <p>Uvádím příklad: I would like to visit the Tower of London because I like historical literature and the story about King Henry VIII.</p> <p>Probíhají rozhovory ve dvojicích.</p>	<p>Žáci konverzují ve dvojicích, po několika minutách aktivita utichá, přesněji řečeno, slyším, že konverzace se stáčí úplně jiným směrem, proto činnost ukončuji a orientačně kladu žákům stejnou otázku.</p> <p>Nejvíce žáků by navštívilo London Dungeon, protože se rádi bojí, považují to za zajímavé místo, jsou tam voskové figuríny atd.</p>
Expozé V – závěčná reflexe, hodnocení	<p>Děti vyplňují minidotazníky.</p>	

4.2 výsledky minidotazníku, grafy

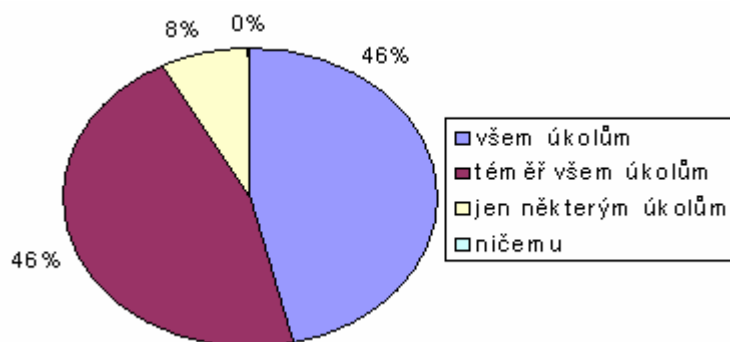
Atmosféra ve třídě byla:	
1. velmi přátelská	6
2. přátelská	5
3. docela přátelská	2
4. nepřátelská	0
Celkový počet žáků:	13



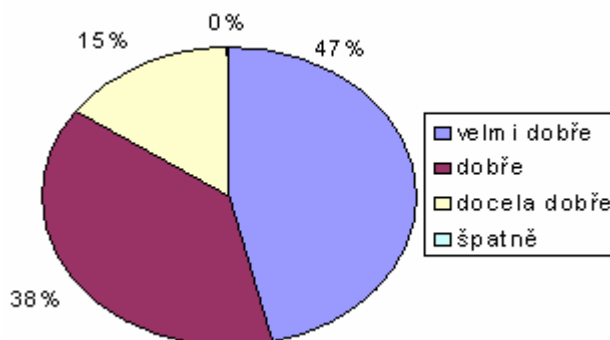
Činnosti v hodině mě:	
1. velmi bavily	5
2. bavily	7
3. docela bavily	1
4. nebavily	0
Celkový počet žáků	13



Porozuměl(a) jsem:	
1. všem úkolům	6
2. téměř všem úkolům	6
3. jen některým úkolům	1
4. ničemu	0
Celkový počet žáků	13



Celkově se mi v hodině pracovalo:	
1. velmi dobře	6
2. dobře	5
3. docela dobře	2
4. špatně	0
Celkový počet žáků	13



4.3 shrnutí

Z mého pohledu, a jak je vidět i z pohledu dětí, prostředí ve třídě bylo přátelské, celková atmosféra uvolněná, klidná a pohodová. V této skupině nebývají problémy s kázní, žáci jsou zde pilní, cílevědomí, převážně studijně zaměřeni, což se samozřejmě projevuje pozitivně. I když se na začátku hodiny někteří omlouvali, že zapomněli domácí úkol, nezapomněli poznamenat, že si něco přece jen zapamatovali a budou se moci zapojit do práce.

Poslechové aktivity nepatří u žáků k těm nejoblíbenějším, protože tyto úkoly jim připadají poměrně obtížné, v čemž jim musím dát za pravdu. O to více se tady projeví, když učitel nelituje času a tuto aktivitu pečlivě a pro žáky přitažlivě a zajímavě připraví. Proto mě potěšilo, že žáky aktivity spojené s rozvíjením poslechových dovedností zaujaly a bavily.

Podle informací zjištěných z dotazníkového šetření je patrné, že 7 žáků ze 13 mělo nějaký problém s porozuměním úkolů. Myslím si, že se jednalo o druhou část poslechu, kde někteří žáci skutečně dobře nepochopili zadání úkolu. Pokud nastane taková situace, snažím se žákům poradit, ať si zadání přečtou ještě jednou, případně i několikrát, dokud nepochopí zadané instrukce. Případně se pokusím vysvětlit sama.

Je to cenný poznatek především pro mě, může se stát, že chyba je na mé straně, proto se musím nad úkolem ještě jednou zamyslet a případně zadání upravit, či pozměnit tak, abych úkol mohla použít i pro jiné skupiny.

I přes tyto problémy se žákům podle dotazníkového šetření v hodině pracovalo více méně dobře.

5. Can, can't

(umět, moci)

Cílová skupina:

4. ročník, 19 žáků

Časový odhad:

1 vyučovací hodina

Téma:

Způsobové sloveso can / can't (umět, moci)

Kognitivní cíle úkolové situace:

Žák si procvičí používání slovesa can jak v kladných, tak v záporných větách a dokáže toto sloveso aplikovat v běžných životních situacích

Vzdělávací předmět (oblast):

cizí jazyk – anglický jazyk

Kognitivní strategie metakognitivního nácviku:

- aktivace vlastních zkušeností
- aplikace naučeného pravidla
- zapamatování
- rozvíjení verbálních a poslechových schopností
- porozumění symbolům
- syntéza
- elementární tvořivost
- představivost
- příjem informací s porozuměním

Pomůcky: školní sešit, míček, pracovní list (viz Příloha č. 8), minidotazník

5.1 průběh vyučovací hodiny, vlastní pozorování

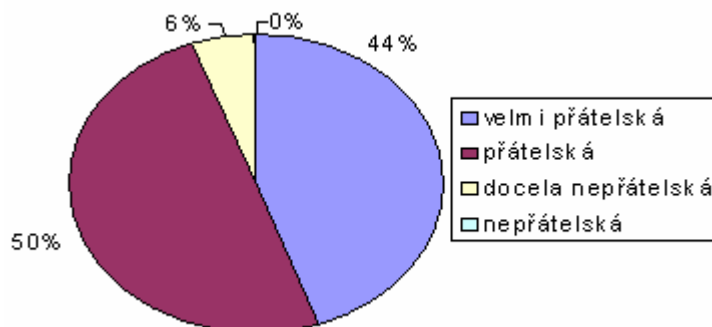
Expozé – kognitivní činnosti	Průběh programu	Vlastní pozorování
Uvedení do tématu	Seznámila jsem žáky s tématem, cíli a průběhem hodiny.	
Expozé I - aktivace vlastních zkušeností	Tabule: can / can't (umět, moci) Brainstorming – žáci mají za úkol během dvou minut vymyslet co nejvíce anglických sloves, vyjadřující konkrétní činnosti. Po ukončení činnosti kladu otázku: How many verbs do you have? (Kolik máte sloves?) Žáci počítají slovesa a hlásí výsledky. Nejvíce je 12 sloves. Společný snos na tabuli.	Po zadání úkolu žáci pracují soustředěně, v klidu. Děti mi slovesa diktují i s českým překladem, já zapisuji na tabuli.
Expozé II - aplikace naučeného pravidla	Píši na tabuli větu: I can speak English but I can't sing. (Umím mluvit anglicky, ale neumím zpívat.) Obracím se ke třídě a pokládám otázku: And what about you? Write similar sentences in your exercise books. (A co vy? Napište podobné věty do sešitu.) Po chvíli orientačně vyvolám několik žáků, aby nám své věty přečetli.	Děti vymýšlejí věty a zapisují do sešitu, pár žáků se mě ptá na nějaká slovíčka, jeden žák chce vědět, zda může napsat i více činností, které ovládá.
Expozé III - zapamatování, rozvíjení verbálních	Vyzývám žáky, aby vytvořili kruh, beru si míč. Zopakují větu, kterou jsem před chvílí napsala na tabuli, vyberu	Děti tato aktivita evidentně zaujala. Zkousím vyvolat lepšího žáka, abych spolu s ním demonstrovala následující aktivitu. Postupně

schopností	jednoho žáka, položím otázku : And what about you, Peter? A hodím mu míč. Peter odpoví , položí další otázku, vybere spolužáka a tato situace se několikrát opakuje.	zjišťuji, že věta „And what about you?“ dělá některým problémy, proto činnost na okamžik přerušuji, abych větu napsala na tabuli. Všichni se chtějí dostat ke slovu, vzniká menší problém, někteří žáci začínají být neklidní a netrpěliví.
Expozé IV - rozvíjení poslechových schopností, elementární tvořivost, představivost	<p>Poslech: Napíšu na tabuli True / False / I don't know , řeknu dětem, co tyto výrazy znamenají.</p> <p>Připomeneme si, že sloveso „can“ má v češtině dva významy a sice „umět, moci“. Vysvětlím další aktivitu. Nejprve si nanečisto společně zkusíme dvě věty, děti zvednutím ruky dávají najevo, že větám porozuměly a chtějí odpovídat.</p> <p>Příkladové věty:</p> <p>Parrots can speak. True</p> <p>Budgies can read. False</p> <p>Děti si do sešitu vypíší body 1 – 7, ke kterým budou doplňovat pouze začáteční písmena T nebo F (Věty viz příloha č. 8)</p> <p>Každou větu přečtu dvakrát, děti zaznamenávají odpovědi. Po skončení aktivity rozdám dětem pracovní listy s větami(viz Příloha č. 8), věty přečteme ještě jednou a společně si je přeložíme a zkontrolujeme, jak žáci porozuměli.</p> <p>Posledním úkolem je vytvoření vlastních dvou vět do sešitu.</p>	<p>Žákům se aktivita líbí, věty jim připadají vtipné, nahlas se smějí, o některých diskutují, zda věta je pravdivá či nepravdivá (např. My dog can watch TV), protože zrovna jejich pes se na televizi dívá. Asi polovina dětí má věty správně.</p> <p>Věty jsem musela číst velmi pomalu, zřetelně. Myslím, že pro některé děti byl tento úkol poměrně náročný, zvlášť pro ty, které nemají dostatečnou slovní zásobu.</p> <p>Závěrečná aktivita se setkává s velkým ohlasem, děti zapojují fantazii a vymýšlejí vlastní věty, které si potom nahlas čteme.</p> <p>Atmosféra ve třídě je velmi uvolněná, veselá</p>

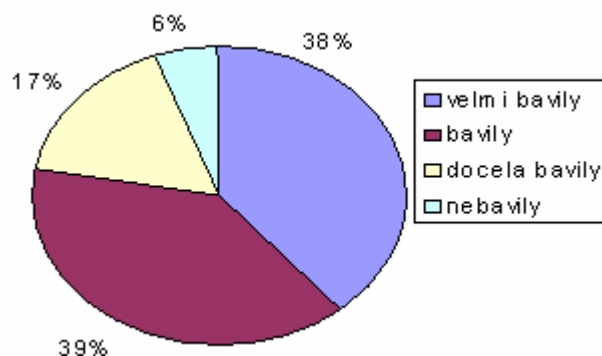
Expozé V - příjem informací s porozuměním, porozumění symbolům, syntéza	<p>Pracovní listy – samostatná práce (viz přílohy č. 15, 16)</p> <p>Každý žák dostává dva pracovní listy s tím, že první dvě cvičení vypracují v hodině a cvičení třetí za domácí úkol. Každý list obsahuje zadání v češtině, proto nechávám žáky, aby přišli sami na to, jak postupovat.</p>	<p>Děti se ptají, který pracovní list mají doplňovat jako první. Poradím jim, aby si pozorně oba listy prohlédli. Za pár okamžiků se začínají ozývat spontánní reakce typu: „Aha, už to chápu.“ Dále se některé děti ujišťují, zda pochopily správně první úkol, jestli opravdu mají slovesa doplňovat do vyznačených rámečků. Objevují se dotazy na význam některých slovíček. Poradím jim, aby doplnily nejprve slovíčka, která znají a ta neznámá si nechaly až na konec. Pak mohou nahlédnout do vlastních slovníků. Pro jistotu děti obcházejím a sleduji, zda všechny dané úkoly pochopily. Jen jeden chlapec potřebuje moji pomoc.</p>
Expozé VI – závěrečná reflexe, hodnocení	<p>Vyplnění minidotazníků</p>	<p>Děti si zvědavě a překvapeně čtou dotazníky a ptají se, jestli ty otázky jsou ode mě. Vysvětluji, že ano, že mi pomohou v mé práci, v přípravě dalších hodin.</p>

5.2 výsledky minidotazníku:

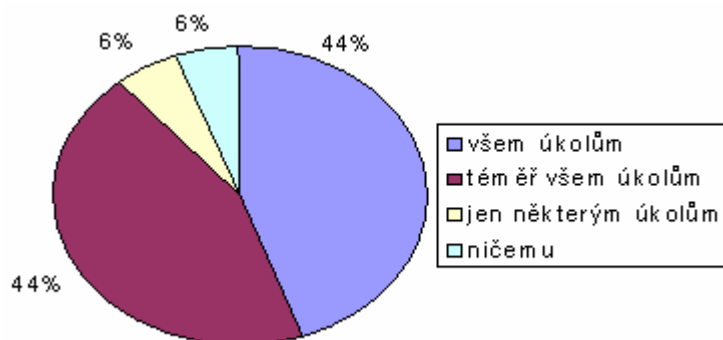
Atmosféra ve třídě byla:	
1. velmi přátelská	8
2. přátelská	9
3. docela přátelská	1
4. nepřátelská	0
Celkový počet žáků:	18



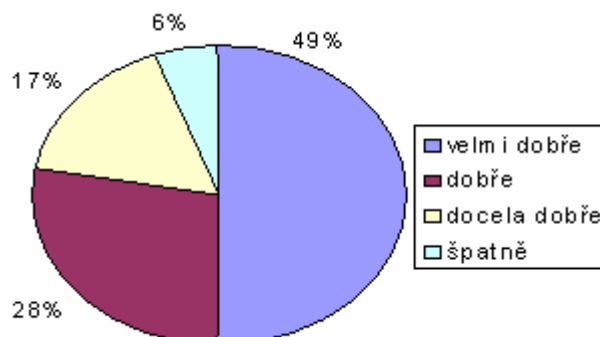
Činnosti v hodině mě:	
1. velmi bavily	7
2. bavily	7
3. docela bavily	3
4. nebavily	1
Celkový počet žáků	18



Porozuměl jsem:	
1. všem úkolům	8
2. téměř všem úkolům	8
3. jen některým úkolům	1
4. ničemu	1
Celkový počet žáků	18



Celkově se mi v hodině pracovalo:	
1. velmi dobře	9
2. dobře	5
3. docela dobře	3
4. špatně	1
Celkový počet žáků	18



5.3 shrnutí

Tato hodina navazovala na předcházející hodinu, ve které jsme probírali způsobové sloveso „can“ (umět, moci) a jejím cílem bylo zopakovat a procvičit používání tohoto slovesa v různých situacích. Hodinu jsem se snažila oživit aktivitami, o kterých jsem si myslela, že by mohly děti zaujmout. Ve třídě se vytvořila velmi příjemná, dá se říct až veselá atmosféra, kterou děti (podle vyplněných minidotazníků) vnímaly stejně pozitivně jako já. Jelikož učím angličtinu na prvním i druhém stupni základní školy mohu porovnávat přístup k učení dětí na obou stupních. Práce s dětmi na prvním stupni je z hlediska jejich motivace snadnější a radostnější. Děti se snadno nadchnou, reagují velmi spontánně, jsou zvědavé. To jde pak ruku v ruce s aktivitou. Děti se snaží, hlásí se, spolupracují, jsou ochotné.

Tentokrát jsem nechala děti, aby si přečetly samy zadání úkolů (většinou děláme společně) a začaly samostatně pracovat. Viděla jsem, že některé děti byly trochu touto situací zaskočené, znejistily, měly potřebu si ověřit, že správně úkolu porozuměly. Na všechny dotazy jsem se snažila odpovědět, případně poradit slabším žákům určité strategie k usnadnění práce. Žáci, kteří první zjistili, jak postupovat, spontánně radili ostatním spolužákům. Úkol nebyl obtížný, šlo dle mého názoru skutečně o to, že děti byly zaskočené, ale s touto situací se velmi dobře vypořádaly a vlastně ani v dotazníku se neprojevil zásadnější problém s porozuměním.

Celkové hodnocení hodiny bylo převážně kladné, z čehož jsem i já měla dobrý pocit, tak jako má každý učitel, když se mu hodina vydaří.

6. Comparative and Superlative of adjectives

(Stupňování přídavných jmen)

Cílová skupina:

7. ročník, 13 žáků

Časový odhad:

1 vyučovací hodina

Téma:

Stupňování jednoslabičných a dvouslabičných přídavných jmen

Kognitivní cíl úkolové situace:

Žák se seznámí s pravidly stupňování přídavných jmen a naučí se tato pravidla aplikovat v různých situacích.

Vzdělávací předmět (oblast):

cizí jazyk – anglický jazyk

Kognitivní strategie metakognitivního nácviku:

- aktivace vlastních zkušeností
- analogie
- analýza
- syntéza
- srovnávání
- induktivní myšlení
- aplikace naučeného pravidla
- utváření definice
- práce s chybou
- příjem informací s porozuměním
- příjem informací s porozuměním

Pomůcky: školní sešit, barevné křídly, pracovní listy (viz Přílohy č. 9, 10, 11, 12)

6.1 průběh hodiny, vlastní pozorování

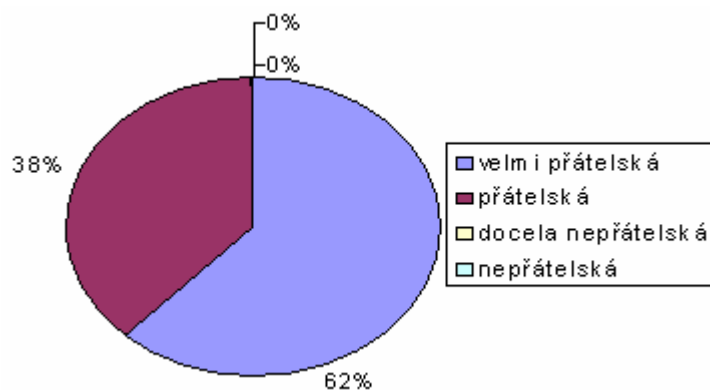
Expozé – kognitivní činnosti	Průběh programu	Vlastní pozorování
Uvedení do tématu	Seznámení žáků s tématem, cíli a průběhem hodiny Tabule: Comparative and Superlative forms of adjectives (Stupňování přídavných jmen)	
Expozé I – aktivace vlastních zkušeností, analogie,	V úvodu hodiny se žáků zeptám, co jsou to přídavná jména a zda mi mohou jmenovat některá přídavná jména v češtině i v angličtině. Dále se zeptám, zda žáci ví, co znamená stupňování přídavných jmen a opět je požádám, aby mi uvedli některé příklady v češtině. Rozdám žákům pracovní listy a požádám je o splnění prvního úkolu. Mají vymyslet co nejvíce jednoslabičných a dvouslabičných přídavných jmen. Poté společně zapíšeme na tabuli. Vysvětlím, že dnešní látka se bude týkat jen krátkých přídavných jmen.	Žáci si poměrně dobře vybavují látku probíranou v hodinách českého jazyka. Jsou aktivní, hlásí se. Děti jsou nejprve poměrně nerozhodné, napadají je nejprve barvy, ale posléze se rozepíší.
Expozé II – analýza, syntéza, srovnávání, induktivní myšlení	Rozdám žákům obrázky se stupňováním krátkých přídavných jmen. Jedná se o čtyři obrázky, na každém z nich je stupňování jednoho přídavného jména (viz Příloha č. 12). 1. tall – taller – tallest	Děti začínají pracovat podle mých instrukcí. Znovu se ujišťuji, zda všichni všemu rozumí, pouze jedna dívka se tváří nejistě a bezradně a reaguje až na mé vyzvání a opakovaný dotaz, zda rozumí.

	<p>2. wide – wider – widest</p> <p>3. big – bigger – biggest</p> <p>4. happy – happier – happiest</p> <p>Vyzvu žáky, aby si pozorně přečetli úkol 2 – 4, aby si pozorně prohlédli přídavná jména na obrázcích a doplnili chybějící informace do pracovních listů (viz Příloha č. 9).</p>	<p>Přiznává, že úkol nepochopila, takže vysvětluji ještě jednou.</p> <p>Obcházím děti, kde je třeba (ve dvou případech) poradím.</p> <p>Většina dětí pracuje bez problémů.</p>
Expozé III – utváření definice	Následuje kontrola pracovních listů a společné tvoření definic tvoření druhého a třetího stupně krátkých přídavných jmen	Děti jsou aktivní, hlásí se, společně tvoříme definice, které si zapisují do školních sešitů.
Expozé IV – aplikace naučeného pravidla, práce s chybou	Na tabuli mám připravené další cvičení. Úkolem dětí je vystupňovat následující přídavná jména, pomocí pravidel, která jsme si před chvílí odvodili (nice, fat, sunny, small). Žáci plní úkol do sešitů, velmi brzy jsou hotovi, proto některé vyvolávám, aby přišli zapsat přídavná jména na tabuli. K zápisu volíme barevné křídly. Společně kontrolujeme.	Děti jsou s tímto úkolem nečekaně brzy hotovy. Na tabuli se ale objevují chyby, které ostatní opravují barevnými křídami a zdůvodňují.
Expozé V – srovnávání, příjem informací s porozuměním	<p>Vyvolám dva žáky před tabulí a vyzývám ostatní, aby porovnali, jak jsou vysocí. Mají použít přídavné jméno tall – vysoký.</p> <p>Společně vytvoříme větu: Tom is taller than Martin.</p> <p>Upozorním na nové slovíčko than, které používáme při srovnávání.</p> <p>Žáci mají za úkol vytvořit podobnou větu. Vybírají si své spolužáky a tvoří věty.</p>	Aktivita se zpočátku dětem líbí. Když mají tvořit samostatné věty, vybírají si své spolužáky a používají často přídavná jména fat (tlustý), slim (hubený), vidím, že ne všem je tato aktivita příjemná.

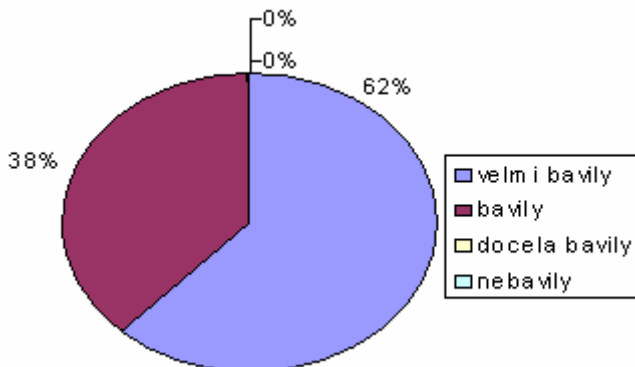
Expozé VI- aplikace naučeného pravidla	Žáci dostávají další pracovní list (viz Příloha č.10). Tentokrát mají za úkol porovnat zvířata mezi sebou a podle příkladové věty vytvořit věty podobné Příklad: cheetah / lion / fast A cheetah is faster than a lion.	Společně čteme zadání a příkladovou větu.. Zeptám se dětí, kdo by mohl ostatním tento úkol vysvětlí. Hlásí se několik žáků. Úkol je zvládnut bez problémů
Expozé VII - porozumění	Žáci dostávají poslední pracovní list (viz Příloha č. 11) s anglickou hádankou, kde je použit jak druhý, tak třetí stupeň přídavných jmen.	Zdá se, že úkol je náročnější, problém je v nedostatečné slovní zásobě, mnozí žáci si jdou vypůjčit slovníky. Řešení jim trvá poměrně dlouho, nakonec jsou úspěšní čtyři žáci. Aktivitu musím z časových důvodů ukončit
Expozé VIII – závěrečná reflexe, hodnocení	Děti vyplňují minidotazníky	

6.2 výsledky minidotazníku:

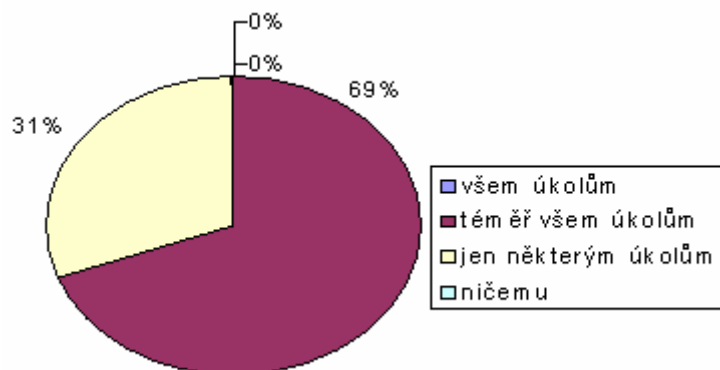
Atmosféra ve třídě byla:	
1. velmi přátelská	8
2. přátelská	5
3. docela přátelská	0
4. nepřátelská	0
Celkový počet žáků:	13



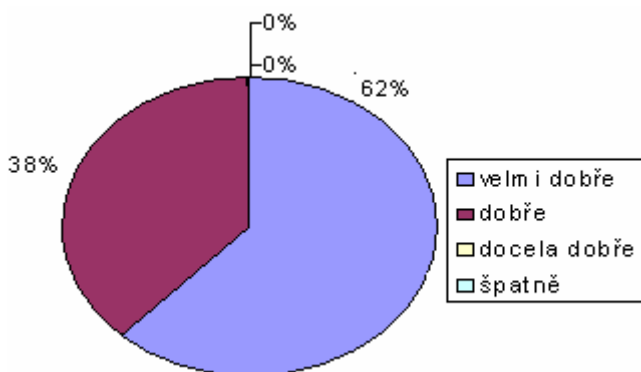
Činnosti v hodině mě:	
1. velmi bavily	8
2. bavily	5
3. docela bavily	0
4. nebavily	0
Celkový počet žáků	13



Porozuměl(a) jsem:	
1. všem úkolům	0
2. téměř všem úkolům	9
3. jen některým úkolům	4
4. ničemu	0
Celkový počet žáků	13



Celkově se mi v hodině pracovalo:	
1. velmi dobře	8
2. dobře	5
3. docela dobře	0
4. špatně	0
Celkový počet žáků	13



6.3 shrnutí

Jedná se o skupinu slabší, jsou zde žáci průměrní, dva žáci podprůměrní. Atmosféru ve třídě vnímali všichni více či méně pozitivně. Do práce se zapojili úplně všichni bez problémů a velmi se snažili. V této skupině oproti jiným, musím velmi často žáky chválit, povzbuzovat, nejsou zvyklí ve školním prostředí zažívat často úspěch. Motivace je slabá, často slýchám otázky typu: „A k čemu mi to bude?“ I když se je soustavně snažím pozitivně motivovat, zaznamenávám spíš dílčí úspěchy. Jedním z nich byla i tato hodina.

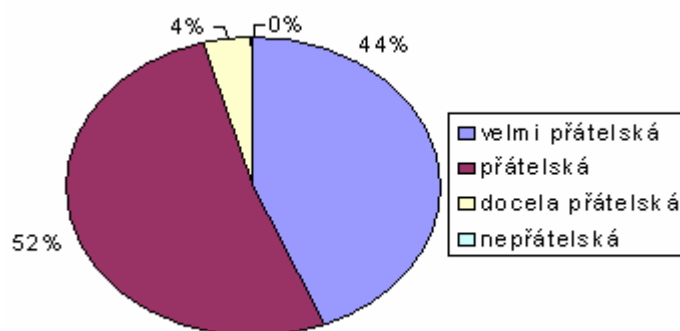
O to více mě těšilo, když jsem viděla, že žáky aktivity baví a snaží se dobře pracovat. Trochu jsem měla obavy z nově probírané gramatiky. Zvolila jsem induktivní způsob výuky, neboť jsem přesvědčená o tom, a moje praxe mi to dokazuje, že pravidla, která si žáci odvodí sami, jsou pro ně smysluplnější, užitečnější a lépe zapamatovatelná. Žáci nejsou jen pasivními příjemci, ale jsou nuceni se aktivně zapojit do vyučovacího procesu. Vede také k větší samostatnosti a k autonomii učení. A v neposlední řadě tento způsob žáky i více baví a motivuje k větší aktivitě.

Očekávala jsem problémy v oblasti porozumění, což nakonec vyplývá i z dotazníkového šetření, které uvádí, že všichni žáci měli větší či menší problémy s porozuměním. Tuto skutečnost jsem většinou zaznamenala už během hodiny, a proto jsem mezi žáky neustále procházela a radila, vysvětlovala.

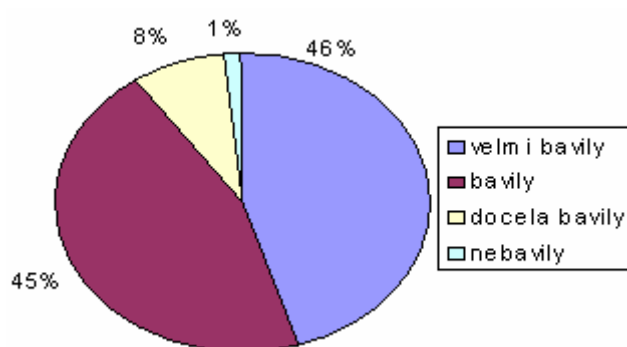
Pozitivní se mi jeví fakt, že žáci, kteří měli problémy s porozuměním některým úkolům, to nevnímali nijak negativně, protože celkové hodnocení hodiny vyznělo zcela pozitivně.

7. Souhrnné vyhodnocení minidotazníků

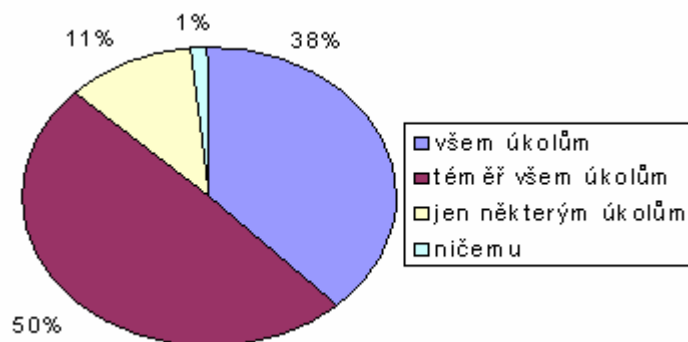
Atmosféra ve třídě byla:	
1. velmi přátelská	31
2. přátelská	37
3. docela přátelská	3
4. nepřátelská	0
Celkový počet žáků:	71



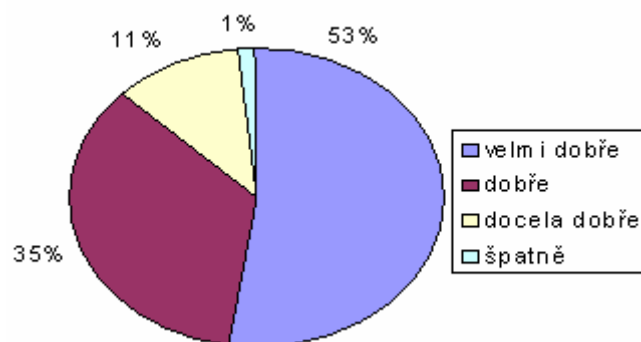
Činnosti v hodině mě:	
1. velmi bavily	32
2. bavily	32
3. docela bavily	6
4. nebavily	1
Celkový počet žáků	71



Porozuměl(a) jsem:	
1. všem úkolům	27
2. téměř všem úkolům	35
3. jen některým úkolům	8
4. ničemu	1
Celkový počet žáků	71



Celkově se mi v hodině pracovalo:	
1. velmi dobře	37
2. dobře	25
3. docela dobře	8
4. špatně	1
Celkový počet žáků	71



8. Závěrečné shrnutí

V empirické části své práce jsem se snažila vycházet z teoretických východisek uvedených v předcházejících kapitolách a na konkrétních příkladech ukázat možnosti, jak lze v hodinách anglického jazyka aplikovat postupy vedoucí k rozvoji myšlení, učení a poznání v procesu školního učení, k rozvoji učebních kompetencí žáků. Výsledky, ke kterým jsem dospěla, shrnuji v následujícím strukturovaném textu, ve kterém se zaměřuji na:

- porovnání tradičního a moderního vyučování
- psychodidaktický rámec, nezbytný pro kompetentní přístup učitele
- rozvoj kognitivních strategií v konkrétních úkolových situacích
- utváření kognitivní svébytnosti
- afektivní stránku poznávání
- porozumění
- reflexi
- osobnost učitele

Zatímco tradiční vyučování se spíše zaměřovalo na učitele, moderní vyučování staví do centra pozornosti žáka. Jeho „učení se“ je neoddelitelně spjaté s rozvojem učebních kompetencí a přebíráním zodpovědnosti za školní výsledky. Tradiční metody převážně zdůrazňovaly dominantní úlohu učitele, kterému v podstatě stačila učebnice a křída. Tvůrčí přístup nebyl vyžadován ani na jeho straně a ani na straně žáka. Studium cizího jazyka bylo postaveno na mechanickém drilování, na zaměřenosti na jednotlivé struktury (gramatiku, slovní zásobu) s tím, že komunikativní přístup stál bohužel jednoznačně v pozadí.

Dnešní moderní metody jsou naštěstí zcela odlišné. Kladou důraz na žákovu objevování a utváření znalostí, vycházejí z principů konstruktivismu. Učitel ustupuje ze své dominantní role a stává se průvodcem, poradcem, organizátorem a tím, který žákovi pomáhá a usnadňuje učení. Nepředkládá svým žákům hotové poznatky určené k memorování, ale podporuje je v procesu utváření vlastních kompetencí. V cizojazyčném vyučování je důraz kladen na komunikativní přístup, využívání autentických jazykových materiálů, prosazuje se vyrovnané zastoupení všech čtyř jazykových složek (tj. čtení, psaní, poslechu, mluveného projevu) a nový přístup k práci s chybou. Chyba je uznána jako „učební krok“ na cestě k osvojení cizího jazyka.

Nové požadavky společnosti kladou na učitele nové nároky a k jejich realizaci je potřebné osvojit si řadu kompetencí, změnit a přehodnotit některé zažité a zastaralé přístupy a postoje, poznávat žákovské procesy a vytvářet pro ně optimální výukové programy se zřetelem ke komplexnímu pojetí osobnosti žáka tak, aby i u žáků docházelo k rozvíjení příslušných kompetencí. V rámci učebních kompetencí se pak především jedná o zvládnutí strategií kognitivních a metakognitivních. Kvalita učitelovy práce se zvýší, může-li se opřít o psychodidaktický rámec pro přenos poznatků a uvědomování do konkrétních úkolových situací. Nové prvky procesu učení aplikované v jednotlivých úkolových situacích přispívají k efektivitě a rozvojetvornosti.

V empirické části své práce jsem se zaměřila na rozvoj konkrétních kognitivních strategií. Pro jejich nácvik jsem předložila takové úkolové situace, které umožňují kognitivní zpracování a které korespondují s upravenou Bloomovou taxonomií kognitivních cílů. Učitel by si měl uvědomit kognitivní úroveň, cíle a postupy, na základě kterých by měl žák zvládnout úkolovou situaci. Myslím si, že jednou z cest, jak zlepšit školní učení je dobrý výběr učebních úloh, které učitel pro žáky připravuje. Největší pokrok může učitel očekávat, jsou-li úlohy nové, přiměřeně náročné a mohou být vyřešeny s pomocí dosavadních znalostí.

Nedílnou součástí učebních kompetencí je utváření kognitivní svébytnosti žáků. Soubor výše uvedených a vybraných úkolových situací představuje komplexnější rozvojetvorné zaměření vedoucí k utváření a rozvoji kognitivní svébytnosti. Již v první části své práce jsem vymezila kognitivní svébytnost jako kategorii překračující oblast kognitivní a vyznačující se pozitivními osobnostními postoji k úkolové situaci.

Z mého výzkumného šetření prováděného formou minidotazníků zcela jasně vyplývá, že děti nabízené programy vnímaly velmi pozitivně, atmosféru převážně označovaly za přátelskou, jednotlivé aktivity je bavily nebo velmi bavily a většinou se jim v hodině pracovalo velmi dobře. I z mého pohledu byly tyto hodiny výjimečné tím, že děti byly výrazně kladně emotivně vyladěny, což ve svém důsledku ovlivnilo i můj postoj. Cítila jsem, že mě práce baví a přináší uspokojení. Výsledky psychologických výzkumů jednoznačně potvrzují fakt, že emoce výrazným způsobem ovlivňují veškeré kognitivní procesy. Má-li tedy učitel efektivně vyučovat, musí využívat vlivu emocí a snažit se vytvářet ve třídě pozitivní klima. V kapitole 6.4.1 Hadj Moussová (1996) ve své studii konstatuje, že jedním

z největších přínosů použití Feuersteinových Programů instrumentálního obohacení v práci s dětmi jsou navozené změny postojů u učitelů, což pak pozitivně ovlivňuje i jejich žáky. Důležité je tedy, aby žák byl vyladěn po stránce afektivní, aby se zbavil svých případných úzkostí při učení. Zásada afektivnosti je také jednou ze zásad metakognitivně koncipované výuky uváděných P. R. J. Simonsem. Učení není jen poznávání, žák své učení také prožívá, musí si k němu najít svůj osobní vztah, svůj citový odstín. Příznivé emoční naladění považuji za jeden z nejdůležitějších atributů a základní předpoklad kvalitní spolupráce s žáky, efektivního učení a vytváření komponenty emoční odezvy (viz kap.4.6.3). Opakují-li se tyto situace může dojít ke zvnitřnění pozitivního vztahu k úkolové situaci. Je součástí profesionálního přístupu učitele umět vytvořit pozitivní prostředí ve třídě, ve kterém se žáci uvolní, pracují s potěšením a informace nabyté společně s příjemnými prožitky se dobře pamatují. Ne každá třída a ne každý žák vzbuzují v učiteli sympatie. Je nezbytné, aby učitel také dokázal monitorovat své vlastní emoční prožívání, rozvíjet sebepoznání a respekt vůči žákům.

Další kategorií, na kterou jsem se při svém dotazníkovém šetření zaměřila, byla kategorie porozumění. Výsledky jsou zde poměrně pozitivní, i když ukázaly určité procento dětí, které měly s porozuměním větší či menší problém. Pokud dítě nechápe, co se po něm chce, nemůže dosahovat skutečného pokroku. Mnohá výuková selhání právě mohou vyplývat z toho, že děti nejsou schopny uplatnit ty formy myšlení, které jsou od nich požadovány (Piaget, viz kap. 4.3.4). Je úkolem učitele promyslet učební úlohu a stanovit cíle tak, aby odpovídaly kognitivní úrovni žáka. Pokud je úloha vhodně zvolena, žák porozumí a toto porozumění je doprovázeno prožitky radosti a libosti. V opačném případě je důležité, aby se žáci nestyděli za to, že něčemu neporozuměli a včas se zeptali učitele. Je tedy především na učiteli, aby vytvořil takové pracovní prostředí, ve kterém se žáci naučí pracovat s chybami a s případným neporozuměním bez zbytečných předsudků, což znamená, že žák se nebojí požádat o pomoc a radu nevnímá jako něco zahanbujícího. Pokud žáci učiteli nerozumí, nechápou instrukce, brzy se objeví nechuť, nezájem, což výrazně determinuje další práci žáka a narušuje celkovou emoční atmosféru ve třídě. Proto žáky vždy před zadáním každého úkolu vyzývám ke zvýšené pozornosti a soustředěnosti, protože jen tak je možné pochopit správně instrukce zadaného úkolu.

Významnou součástí metakognice je uvědomování si vlastních myšlenkových pochodů, reflexe nad vlastním učení (poznáváním), které spočívá zejména v získávání a

využívání poznatků o vlastních učebních předpokladech a pochodech (viz kapitola 6). Je dobré, aby se děti již na prvním stupni učily provádět hodnocení nejenom vyučovacích hodin, ale také své vlastní. Měly by si uvědomovat aktivity, které v průběhu hodiny vykonávaly, jak jim rozuměly, jaké z nich měly pocity, jak je zvládaly. Učitel zpočátku žákům může pomoci navozením vhodných, konkrétních, otevřených otázek týkajících se nejenom tématu, průběhu hodiny, ale i vlastního metamyšlení. Formu hodnocení přizpůsobujeme věku žáků.

Pro učitele není jednoduché být nezaujatým, objektivním pozorovatelem, přesto jsem se o to ve svých hodinách pokusila. Reakce a chování dětí jsou velmi spontánní, leckdy nevyzpytatelné a učitel musí být připraven a pohotově reagovat v problémových situacích, při odstraňování nejrůznějších překážek, které při nejlepší vůli není schopen dopředu odhadnout. Ve svých hodinách jsem se snažila držet předem stanovených plánů, uvědomit si účel jednotlivých kroků a vliv, jaký mají na žáky. Vytvoření určitého systému přípravy, který je založený na uvědomování si rozvojetvorných kroků, prvků, vede po nějaké době ke vzniku určitého „regulativu“, kterým se učitel řídí a který se stává součástí jeho vyučovací způsobilosti. Tímto směrem by se měla ubírat příprava učitelů.

Pokud chceme vychovávat „kompetentní“ žáky, musíme sami být „kompetentní“ a to nelze bez pochopení elementárních psychologických základů teorie učení a bez sebereflexe. Budu ráda, jestliže moje práce poslouží jako zdroj inspirace pro zkvalitnění práce učitele.

9. Celkový závěr

Výuka anglického jazyka není rozhodně pouhým vyučovacím předmětem na základní škole, ale prostupuje všemi dalšími stupni vzdělávání a dá se říci, že je součástí celoživotního vzdělávání. Pro efektivní učení se cizímu jazyku je nezbytné ovládat učební kompetence, které těsně souvisí s rozvojem kompetence jazykové.

V teoretické části své práce jsem se zaměřila především na vymezení obsahu učební kompetence, na teoretická východiska nezbytná pro psychodidaktickou aplikaci rozvojetvorných programů, umožňující proces efektivního učení a budování kognitivní svébytnosti žáků. Empirická šetření prokázala pozitivní emoční prožívání při aplikaci rozvojetvorných programů a důležitost kategorie porozumění v osvojování si učební kompetence.

Vypracování této diplomové práce je osobním přínosem pro moji další pedagogickou činnost. Podařilo se mi utřídit nabyté poznatky a zkušenosti a poskytnout je v ucelené formě jako inspiraci pro ostatní pedagogy.

Odkazy, použitá literatura

BELZ, Horst, SIEGRIST, Marco. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha : Portál, 2001. 375 s.

BRDIČKA, Bořivoj. *Role internetu ve vzdělávání*. Praha : UK, 2003. 122 s.
Dostupné také z www: <<http://it.pedf.cuni.cz/~bobr/role/>>

BRUNER, J. S. *Vzdělávací proces*. Praha : SPN, 1965. 89 s.

BYČKOVSKÝ, P.; KOTÁSEK, J. *Nová teorie klasifikování cílů ve vzdělávání: revize Bloomovy taxonomie*. *Pedagogika*, 2004, roč. 54, č. 3, s. 227–242.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha : SPN, 1987. 381 s.

ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001.

ČERNÝ, Jiří. *Stručné dějiny lingvistiky*. Praha : SPN, 1980. 149 s.

DRÁPELA, J. V. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál, 1997.

Eurydice : Autonomie a odpovědnost učitelů v Evropě. Brusel: In *Eurydice*. 2009, s. 86.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1997. 172 s.

FOLTÝNOVÁ, D. *Vliv metakognitivních strategií na rozvoj dovedností žáků autoregulovat své učení při osvojování zeměpisného učiva : disertační práce*. Brno : MU, 2008.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2003. 383 s.

GAGNÉ, Robert M. *Podmínky učení*. Praha : SPN, 1975. 287 s.

GARDNER, H. *Dimenze myšlení:teorie rozmanitých inteligencí*. Praha : Portál, 1999.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004.

HELUS, Zdeněk. *Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu k žákům*. *Pedagogika*. 1990, 40, 1, s. 27-38.

HENDRICH, Josef, et al. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988. 498 s.

HNILICA, K. Kognitivní a metakognitivní strategie autoregulovaného učení . *Pedagogika*. 1992, roč. 42, č. 4, s. 477-485.

.HOLT, John. *Proč děti neprospívají*. Praha : Agentura Strom, 1994. 156 s.

HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989.198 s.

HRABAL, Vladimír, MAN, Frantisek, PAVELKOVÁ, Isabella. *Psychologické otázky motivace ve škole* . Praha : SPN, 1989. 232 s.

HUNTEROVÁ, Madeline. *Účinné vyučování v kostce*. Praha : Portál, 1999. 101 s.

CHODĚRA, Radomír; RIES, Lumír. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. 163 s.

JANÍK, T. *Několik poznámek k autoregulovanému učení*. In JANÍKOVÁ, V. *Autonomie v procesu učení a vyučování cizích jazyků*. Brno : MU, 2005.

KRYKORKOVÁ, Hana, CHVAL, Martin. *Rozvoj metakognice-cesta k hodnotnějšímu poznání*. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 2, s. 185-196.

KRYKORKOVÁ, Hana, et al. *Metakognice a autoregulace, jedna z možností rozvoje učební kompetence žáků*. Praha : FFUK, 2008.

KRYKORKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A., et al. *Učitel v současné škole*. Praha : FFUK, 2010.

KULIČ, Václav. *Psychologie řízeného učení*. Praha : ČAV, 1992. 187 s.

LINHART, Josef. *Základy psychologie učení*. Praha : SPN, 1982. 249 s.

LIŠKAŘ, Čestmír. *Formy a prostředky vyučování cizím jazykům*. Praha : SPN, 1978. 163 s.

MADSEN, K. B. *Moderní teorie motivace*. Praha : Academica, 1979. 468 s.

MAŇÁK, J. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. Brno : MU, 1998. 98 s.

MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha : Portál, 1998. 239 s.

Národní program rozvoje vzdělání v České republice – Bilá kniha. Praha: Tauris, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

NEBESKÁ, Iva. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha : H&H, 1992. 127 s.

PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení*. Praha : UKPF, 1992. 248 s.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium servis, 1995. 234 s.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 2002.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 2003.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Výzkumný ústav pedagogický v Praze. 2005, Dostupné na WWW: < RVP:www.vuppraha.cz>

RHEINBERG, Falko, MAN, František, MAREŠ, Jiří. Ovlivňování učební motivace. *Pedagogika*. 2001, roč. 51, č. 2, s. 155-189.

Rok 2001 - Evropský rok jazyků : Podpora výuky národních jazyků v EU - předpoklad evropské dimenze vzdělávání . In *Informace z Evropy. Řada A - Evropská unie.CZ*. 1999, 10 (71), s. 1-6.

Rozhovory o školské reformě. (propagační DVD Výzkumného ústavu pedagogického v Praze)[online]. VÚP, 2007 [cit. 2008-03-01]. Čeština. Dostupný z WWW: < http://www.pilotg-gp.cz/index.php?p=informace_DVD&site=default.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0404-4.

STRAKOVÁ, J. *Rozvíjení a hodnocení klíčových kompetencí v české škole*. 2008. 198 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita

SCHWARZOVÁ, Monika. *Úvod do kognitivní lingvistiky*. Praha : Dauphin, 2009. 203 s.

SMÉKAL, V. *Pozvání do psychologie osobnosti*. Brno : Barrister & Principal 2000.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové kompetence ve vyučování a výcviku*. Brno : Masarykova univerzita, 1998. 178 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.*, Praha: Karolinum, 2005. 467 s.

VAŇKOVÁ, Irena et al. *Co na srdci, to na jazyku*. Praha: Karolinum, 2005. 2008. 198 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita

VLČKOVÁ, Kateřina. *Strategie učení cizímu jazyku*. Brno, 2005. 171 s. Dizertační práce. Masarykova univerzita.

Učebnice, audionahrávky, obrázky

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 104 s. ISBN 80-7238-389-2.

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 104 s. ISBN 80-7238-389-2.

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : audiokazeta pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 104 s. ISBN 80-7238-389-2.

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 64 s. ISBN 80-7238-390-6.

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 8 : příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2007. 122 s. ISBN 978-807238-401-3

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 8 : audio CD k učebnici pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2007. ISBN 978-807238-401-3

Obrázky: Metodický portál [www.rvp](http://www.rvp.cz), ISSN:1802-4785

Seznam příloh

1. Kognitivní činnosti I. stupně
2. Kognitivní činnosti II. stupně
3. Minidotazník
4. Accident in Church Street (reading)
5. Road Safety Campaigne (listening)
6. Present Continuous (word order)
7. Present Continuous (phone conversation)
8. Can/can't (listening)
9. Comparative and Superlative of adjectives, Worksheet (pracovní list)
10. Compare the animals
11. What is it?
12. Comparative and Superlative of adjectives (pictures)
13. Thames River Tour (listening)
14. London – places of interest
15. What can they do? Worksheet 1 (pracovní list 1)
16. What can they do? Worksheet 2 (pracovní list 2)

Kognitivní činnosti I. kognitivní úrovně:

- příjem informací s porozuměním
- konkretizace
- aktivace vlastních zkušeností
- aplikace
- elementární analýza
- představivost
- srovnávání
- porozumění symbolům
- seskupování dat
- oddělování skupin
- elementární kategorizace
- plánování
- systematické hledání
- odlišování podstatného od nepodstatného
- hledání atributů u věcí a jevů
- hledání vztahů a souvislostí (příčina, následek, vliv, užitek, nástroj, shoda, rozdíl.....)
- pojmenování
- rozvíjení verbálních schopností (vyprávění, slovní hry, křížovky....)
- zapamatování a reprodukce faktů, čísel, pojmů, pravidel, definic, básní, textů.....
- zjišťování faktů – měření, vážení, jednoduché výpočty
- popis událostí, postupů..
- elementární tvořivost
- a další

Kognitivní činnosti II. kognitivní úrovně:

- induktivní myšlení
- deduktivní myšlení
- aplikace naučeného obecného pravidla
- generalizace
- oddělování podstatného od nepodstatného
- hledání společných vlastností ve směru nadřazených kategorií
- abstrakce
- srovnávání
- organizace a řazení informací
- lokalizace klíčových slov
- vytváření nadřazených pojmů
- hledání vztahů a souvislostí
- porozumění paradoxům, absurdním situacím, vtipům
- utváření metafor
- definování problému, jevu
- tvorba resumé
- a další

MINIDOTAZNÍK

Milí žáci a žákyně,

ráda bych věděla, jak se vám v dnešní hodině pracovalo.

U každého bodu, prosím, zatrhněte právě jednu odpověď.

Předem děkuji za vaši upřímnost :-).

Atmosféra ve třídě byla:

- a/ velmi přátelská
- b/ přátelská
- c/ docela nepřátelská
- d/ nepřátelská

Činnosti v hodině mě:

- a/ velmi bavily
- b/ bavily
- c/ docela bavily
- d/ nebavily

Porozuměl(a) jsem:

- a/ všem úkolům
- b/ téměř všem úkolům
- c/ jen některým úkolům
- d/ ničemu

V hodině se mi pracovalo:

- a/ velmi dobře
- b/ dobře
- c/ docela dobře
- d/ špatně

Příloha č. 4

Accident in Church Street

(reading)

A report on an accident

Read the report on the accident. Complete the report with words in a bracket.

(Přečti si zprávu o nehodě a doplň správně do textu slova ze závorky.)

(bus stop, ambulance, helmet, phone box, fire brigade, pavement, police, leg, car, motorbike)

Yesterday at 8.30 am there was an accident between a and a in Church Street. A woman was hurt, police says.

13-year-old Sally Marks of 37 Chestnut Road saw the accident:

„It was terrible. I was at thewhen it happened. This blue car turned into Church Street and crashed into the motorbike. It all happened very fast. Suddenly the .motorbike was on the and there was a fire.

I ran to the and phoned 999. Thecame very fast, and the , too. But the was a bit slow.“

Police say the woman on the motorbike Miss Susan Wright of 101 Sand Street, had a broken She was lucky – she had a on. The driver wasn't hurt.

Zdroj:

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 104 s. ISBN 80-7238-389-2.

Road Safety campagne

(listening)

Sita, Debbie and Nick were at school at about 12 o'clock. They told their form about the accident.

„Someone has to do something,“ one girl said.

„Can't we do anything?“ another pupil asked.

„Yes, we can,“ Sita answered. „Let's start a road safety campaign.“

„What would you like to do?“ Mrs McCann asked.

„We can make posters,“ Nick said.

„But I'd like to do more,“ said Sita.

„Why don't we talk to someone at the newspaper?“

„Yes, why not?“ everyone agreed.

Suddenly Debbie had an idea.

„What about the radio?“

„That's right,“ Nick said.

Zdroje:

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : učebnice pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 104 s. ISBN 80-7238-389-2.

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : audiokazeta pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 104 s. ISBN 80-7238-389-2.

Present continuous

Put these words into the correct order in three sentences.

(Dej slova do správného slovosledu a vytvoř tři věty.)

HE

LEARNING

THE ROOM

THEY

THE LETTER

IS

I

ENGLISH

AM

WRITING

CLEANING

ARE

1.

2.

3.

Present Continuous

(A phone conversation)

Put the verbs in brackets into the right form of Present Continuous.

(Dejte slova v závorkách do správného tvaru přítomného času průběhového)

Caroline: Hallo!

Sarah: Hallo Caroline! It's me Sarah. What are you doing now?

Caroline: I(sit) in the living room and I.....(write) my homework. But I can't do it because I have to look after my little sister. She(play) with our dog in the garden.

Sarah: And what is your brother Tim doing? Is he at home?

Caroline: Yes, he is. But he(clean up) his room now.

Sarah: Can I help you?

Caroline: No, thanks. I(look) out of the window and my mum(come) home. See you later. Bye.

Sarah: Bye. Have a nice day!

Příloha č. 8

(Can/can't)

(Listening)

Decide if following statements are true or false (write T or F).

(Rozhodni se, zda následující tvrzení jsou pravdivá „T“ či nepravdivá „F“)

1. A canary can swim.
2. A turtle can't run fast.
3. A mouse can eat a snake.
4. Birds can jump.
5. A cat can eat a mouse.
6. A crocodile can't eat ice cream.
7. A dog can watch TV.

Comparative and Superlative of Adjectives

(Stupňování přídavných jmen)

Worksheet (pracovní list)

1. Napiš co nejvíce anglických jedno-dvouslabičných přídavných jmen.

.....

.....

.....

.....

.....

2. Podívej se pozorně na obrázek se stupňováním přídavného jména **tall (taller, the tallest, vysoký)** a pokus se odvodit pravidlo, jak tvoříme v angličtině II. a III. stupeň krátkých přídavných jmen.

II. stupeň tvoříme:

.....

III. stupeň tvoříme:

.....

3. V některých případech dochází při stupňování přídavných jmen k pravopisným změnám. Pečlivě si prohlédni obrázky se stupňováním přídavných jmen **happy (šťastný)** a **big (velký)** a pokus se určit konkrétně, jaké změny zde nastávají.

happy (happier, the happiest)

.....

big (bigger, the biggest)

.....

4. Opět si pozorně prohlédni poslední obrázek se stupňováním přídavného jména **wide (široký)**. Platí zde stejné pravidlo jako u přídavného jména tall v bodě č. 1? Svoji odpověď odůvodni.

.....

.....

.....

Compare the animals

Say true sentences to compare the animals.

(Porovnej zvířata a napiš o nich pravdivé věty)

1. lion, cheetah (fast)

A cheetah is faster than a lion.

2. mouse, rat (small)

.....

3. snail, tortoise (slow)

.....

4. elephant, giraffe (tall)

.....

5. whale, dolphin (long)

.....

What is it?

Read the sentences and answer the question

(Přečti si věty a odpověz na otázku)

It's quieter than the dog.

It's smaller than the giraffe.

It's bigger than the mouse.

And it's slowest!

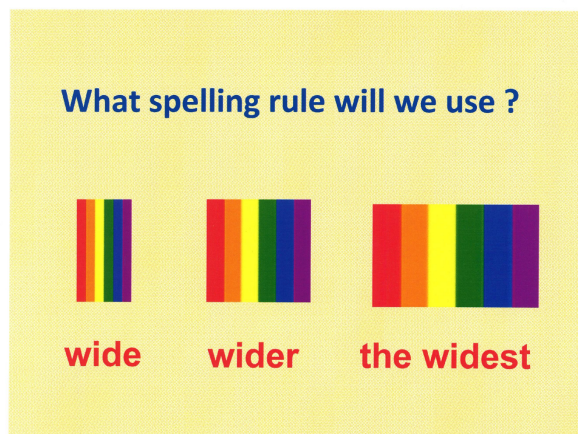
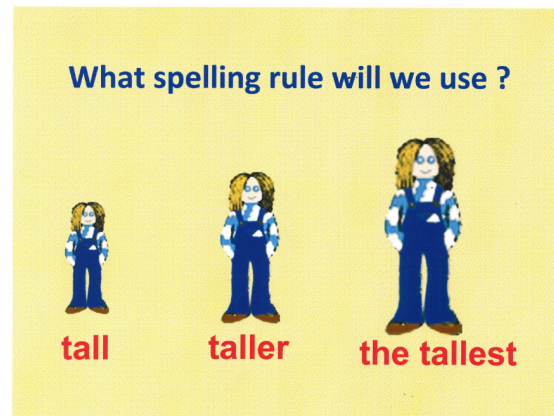
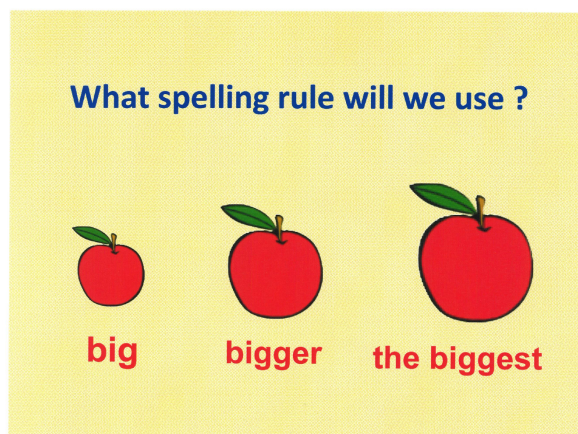
What is it?

(a tortoise)

Zdroj:

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 7 : pracovní sešit pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2006. 64 s. ISBN 80-7238-390-6.

Comparative and Superlative forms of adjectives (pictures, obrázky)



Thames River Tour

(Plavba po Temži)

(listening)

Tapescript

Ladies and gentlemen, welcome on board the Thames Princess. We are now leaving Westminster Pier and you can see the Houses of Parliament. You heard a bell a minute ago. That was Big Ben up in the clock tower there. Most people think the clock is called Big Ben, but it's really just the bell. The tower is part of the Houses of Parliament.

On the right you can see the South Bank Complex. The famous Museum of the Moving Image is there. That's a museum about the history of film. They show you how the old film machines work and they tell you all about how they make the big films now. In one area of the Museum of the Moving Image you can be Superman and fly through the air on a TV screen!

On our left now you can see a big church over the other buildings. That's St Paul's Cathedral. They built St Paul's in 1666.

On the other side of the river, you see a round, white building. That's the Globe Theatre, an exact copy of William Shakespeare's theatre as it was 400 years ago. You can go and watch Shakespeare's plays there at the Globe Theatre.

The bridge here is London Bridge. Just down the road is London Bridge underground station. You can find the London Dungeon there – a kind of museum with scenes from London's more violent history. The London Dungeon, ladies and gentlemen – very scary!

The castle on the left is the Tower of London. It's very old. Some parts are over 900 years old.

England's kings and queens lived there for many years. But lots of people died there, too. For example, King Henry VIII put two of his six wives in the Tower, and they lost their heads there. That's right, Henry's men cut off their heads right there in the Tower of London.

When you're at the Tower, you should go and see the Crown Jewels. Yes, go and see the Crown Jewels in the Tower of London, ladies and gentlemen.

The bridge here is Tower Bridge, London's most famous bridge. The bridge can open if a big ship is on the river.

Well, thanks for being here with us on the *Thames Princess* this afternoon, ladies and gentlemen. I hope you enjoyed your tour. Goodbye and enjoy your stay in London.

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 8 : příručka učitele pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2007. 122 s. ISBN 978-807238-401-3

BETÁKOVÁ, Lucie; DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Angličtina, Way to Win 8 : audio CD k učebnici pro základní školy a víceletá gymnázia*. Plzeň : Fraus, 2007. ISBN 978-807238-401-3

Find information about these places of interest in London
(Najdi informace o těchto zajímavých místech v Londýně)

Big Ben

Houses of Parliament

Museum of the Moving Image

St Paul's Cathedral

Globe Theatre

Tower Bridge

London Dungeon

Tower of London

Madam Tussaud's

Trafalgar Square

Piccadilly Circus

Buckingham Palace

What can they do?

(Co umí dělat?)

Worksheet 1 (pracovní list 1)

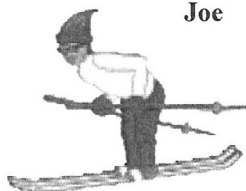
Přiřaď následující slovesa k obrázkům

ride a bike, play a guitar, write, play football, ski, read, ride a horse, play tennis, play the piano

Ted



Joe



Tom



Jane



Tony



Susan



Amy



Carol



Paul



What can they do?

Worksheet 2 (pracovní list 2)

1. Napiš, co umí děti na obrázcích pracovního listu, který jsi právě vyplnil(a).

Příklad: *Ted can write.*

Joe
Tom
Jane
Tony
Susan
Amy
Carol
Paul

2. Napiš, co umíš ty a tví kamarádi ze třídy.

1.
2.
3.
4.
5.

Souhlasím s tím, aby moje diplomová práce byla půjčována ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do přiloženého seznamu.

V Praze dne Podpis

[illegible]